

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA

**Estudos da Infância em Moçambique: produção e veiculação
de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019)**

SÃO PAULO

2021

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA

**Estudos da Infância em Moçambique: produção e veiculação
de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019)**

(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências
Sociais - Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Letícia
Barros Pedroso Nascimento.

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SS729e	Souza, Letícia Rodrigues de Estudos da Infância em Moçambique: - produção e veiculação de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019) / Letícia Rodrigues de Souza; orientadora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. -- São Paulo, 2021. 229 p.
	Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.
	1. Estudos da Infância. 2. Países africanos lusófonos. 3. Moçambique. 4. Pesquisa. 5. Crianças. I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient. II. Título.

Nome: SOUZA, Letícia Rodrigues de

Título: Estudos da Infância em Moçambique: produção e veiculação de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Aos meus pais, Osmar e Floracy.

À Caroline e ao Leonardo, meus irmãos.

Por me ensinarem a amar os estudos e me acompanharem nessa trajetória.

À Clara e ao Davi, meus sobrinhos, por alegrarem meus dias.

À Penelope, pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por guiar meus caminhos até aqui e por todas as dificuldades vencidas, desde o início deste sonho até as últimas palavras escritas neste trabalho. O exercício da fé foi construído ao lado do presente estudo, sendo, no dia a dia, o combustível para o andamento da pesquisa. A finalização desta tese e a conclusão do doutorado são a realização de um sonho que, sem as bênçãos divinas recebidas em todo o percurso, não seria possível acontecer. Sou grata por Ele caminhar ao meu lado, sempre!

Em seguida, e não com menor importância, agradeço imensamente o apoio dos meus pais. Com todo amor e emoção, dedico esse estudo ao Osmar e à Floracy, por todo suporte, carinho e esforços dedicados a mim durante esta trajetória. Sem vocês, este sonho não seria realidade. Sou imensamente grata por compartilharem tudo comigo e serem compreensivos durante as horas incansáveis de trabalho e de estudo.

À minha irmã Caroline, pela parceria diária e pela escuta carinhosa, por ser apoio nos momentos difíceis, por sempre me dar segurança nas decisões e estar ao meu lado, mesmo distante. Agradeço por sempre torcer por mim, pelo amor e cumplicidade e pelas orações que me abençoam sempre! Este trajeto foi mais fácil com você.

Ao meu irmão Leonardo, que, mesmo não estando tão perto, sempre teve uma palavra de apoio e de incentivo e por nos mostrar, desde crianças, a importância e o valor dos estudos. E, também, por ser sempre nosso exemplo de caráter, dedicação e esforço e nos incentivar com todo apoio necessário para que trilhássemos esta estrada.

Agradeço também aos meus cunhados Ivanildo e Francine e aos demais familiares que sempre me deram apoio e acreditaram no meu futuro, dividindo experiências durante todo o meu processo de formação acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, pelo percurso do doutorado, compartilhado juntas; pelas trocas; pelos ensinamentos; pela confiança; por todo apoio e por acreditar na realização deste trabalho. E enfatizo que, durante esse processo ao seu lado, pude aprender a pesquisar, crescer e amadurecer como pesquisadora. Grande parte dessas conquistas e aprendizagens adquiridas no doutorado, as

quais contribuíram para meu desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal, devem-se a ela. Não há palavras que expressem a minha gratidão.

Sou grata à FEUSP, pelos momentos de aprendizagem que me foram proporcionados. Especialmente aos professores com quem convivi, por todo o ensinamento, pela palavra amiga com que contribuíram muito para meu trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pelo companheirismo nesses anos de doutorado.

Do mesmo modo, sou muito grata ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), por possibilitar meu aprofundamento teórico no campo da Sociologia da Infância e pelas leituras e discussões realizadas. As reuniões sempre foram bons momentos de encontros acadêmicos, de trocas e de aprendizagens, que colaboraram para a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço aos colegas com quem convivi periodicamente, nesses anos: Daniela Bogolenta, Monique, Bruna, Lisandra, Célia, Renata, Sandra, Verônica, Emillyn, Catarina, Cristiano, Ana Lúcia, Georgina e Daniela Signorini.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agradeço o auxílio financeiro concedido durante o meu doutorado, extremamente importante para minha formação acadêmica e científica.

À Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi, à Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, à Profa. Dra. Elena Colonna e à Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli, por aceitarem participar da defesa desta tese, pelo carinho e pela leitura atenciosa do meu trabalho e pelas valiosas contribuições para o presente estudo.

Menção especial devo ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, por receber-me na Instituição e possibilitar meus estudos. Da mesma forma, agradeço à Profa. Dra. Maria Paula Meneses, pela acolhida e por ter sido a supervisora durante o período de estágio, por ter aceitado me receber e por dividir comigo seus conhecimentos e informações sobre Moçambique. Foi prazeroso ouvi-la falar sobre o seu país e ter tido a oportunidade de conversar sobre tantas questões.

Não menos importante, deixo também meu agradecimento aos bibliotecários do CES, Maria José, Inês e Acácio, pelo acolhimento caloroso, pelas trocas diárias e por sempre estarem dispostos a ajudar. O âmbito da biblioteca torna-se a nossa “casa”, em Coimbra, especialmente

quando nos falta o aconchego dos familiares e, sem sombra de dúvida, isso se deve ao carinho, ao trabalho e ao esforço de cada um ali.

À Profa. Denisse Katia Omar, por compartilhar informações sobre a infância moçambicana, antes da minha viagem à Maputo, além de dicas e sugestões para melhor me organizar durante a pesquisa de campo.

Agradeço imensamente à UP e à UEM de Maputo, especificamente aos professores, que tanto me auxiliaram na realização desta pesquisa. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Milton Correia, pela recepção e acolhimento na UP, e à Profa. Dra. Elena Colonna, pelo suporte na UEM, por sugestões à minha pesquisa e pela hospitalidade durante a minha estada em Maputo.

Aos Professores Ângelo Ferreira; Eduardo Humbane; Rute Muchanga; Felix Mulhanga; Bento Júnior e Benedito Sapane, da UP, assim como aos Professores da UEM Rehana Capurchande; Carlos Eduardo Cuinham; Natércia Malauen; Lucena Muianga e Nair Teles, expresse minha gratidão pelo acolhimento nas universidades, trocas nos eventos, contatos e conversas sobre a infância e materiais para os avanços da minha pesquisa.

Às representantes do Ministério da Educação, Inês Magode, dos Ministérios do Gênero, Crianças e Ação Social, Inês Bobotela, e à fundadora da *Women and Law in Southern Africa Research and Education Trust* (WLSA), Ximena Andrade, por se disponibilizarem a compartilhar informações sobre a infância e a educação moçambicanas.

Os agradecimentos também se estendem à Ana, por ter sido suporte durante a pesquisa no CEPE, em Maputo: gratidão pelo seu carinho, pelo *matabicho* e pela disponibilidade em me ajudar no trajeto até o alojamento da universidade. À Erika, por me acompanhar durante a visita à escola, em Matola, e possibilitar conhecer mais de perto as crianças e danças moçambicanas. À Júlia e à Camila, por serem companhia nos passeios em Maputo, na compra de capulanas e nas discussões acadêmicas sobre pesquisas no país.

Não poderia esquecer de agradecer aos grandes amigos que dividiram comigo as angústias e as alegrias, durante a realização deste doutorado. Início pelas minhas amigas de graduação, Elisabete, Monique e Andreza, por partilharem comigo o amor pela infância, as discussões enriquecedoras sobre as crianças e por sempre me apoiarem na trajetória acadêmica. Nesse último ano, fortalecemos ainda mais nossa união e todas foram companheiras essenciais para a finalização da escrita desta tese. Em especial, agradeço à Monique, pelas trocas diárias e

constantes, na vida acadêmica, bem como fora dela, pelas risadas, pelas viagens, pela amizade e pelo bom humor de sempre. A tese que finalizo também tem um pedacinho de cada uma.

Às minhas grandes amigas, Ana Cláudia e Stefania, pelas irmãs de vida que são. Por sempre serem um afago, um aconchego, aquele colo amigo que sei que não irá faltar. Mesmo distantes, sempre contei com o apoio de vocês e sei que sempre estaremos juntas. Obrigada pelo carinho e apoio nesse período de estudos.

Às queridas amigas, Meire e Daliane, por dividirmos a vida, as alegrias, as angústias da vida profissional e acadêmica e, também, por apoiarem minhas escolhas e percursos no doutorado. Tê-las ao meu lado durante esta trajetória fortaleceu-me ainda mais. Gratidão pela amizade.

À Marcela e à Ana Paula, amigas especiais, por serem sempre presentes e preocupadas, em todos esses anos de estudo. A companhia de ambas sempre foi prazerosa e acolhedora, durante todo este trajeto. Sinto-me grata, por sempre poder contar com suas amizades.

Meus sinceros agradecimentos aos amigos que fiz em Coimbra. Primeiramente, à Letícia, à Michele e à Maria Isabel, por serem companhia, nos meses iniciais no país, por me apresentarem a cidade e por tornarem o meu dia a dia mais fácil e divertido. Em seguida, agradeço àqueles que conheci no CES, todos muito importantes durante a minha estada na cidade, em especial, a Keila, Valéria, Cristiane, Marília, Rutinha e Leandro, pois sempre me lembrarei com carinho de todos, dos nossos estudos, reuniões, jantares e viagens. Ao Rodrigo e à Margarida, pela companhia diária na biblioteca do CES e nos almoços na cantina da universidade. Coimbra foi ainda mais especial por ter o carinho de todos vocês.

À Isabela e Jessica, por dividirmos a casa, as contas e a vida, morando juntas em São Paulo, e por proporcionarem sempre discussões acolhedoras sobre diferentes assuntos. O apto 22B ficará para a história.

À Maria João e seus filhos, por abrirem seu lar, hospedarem-me e me acolherem tão bem em Portugal. As conversas diárias, carinho e preocupações constantes propiciaram-me um ambiente familiar em Coimbra. Sou muita grata!

Desse modo, sou grata a todos aqueles que, de alguma forma, puderam me auxiliar na realização deste trabalho e vivenciaram comigo esta etapa tão importante da minha vida.

“O que faz andar a estrada?

É o sonho.

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

Fala de Tuahir

(COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009).

RESUMO

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **Estudos da Infância em Moçambique: produção e veiculação de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

O que se sabe sobre os estudos da infância nos países africanos de língua oficial portuguesa? Essa foi a questão que desencadeou este estudo, que, depois de pretender pesquisar o conjunto desses países, compreendeu que a diversidade entre eles e a riqueza cultural de cada um somente permitia a investigação em um único. Assim, o objetivo desta investigação foi mapear e identificar estudos sobre e com a infância em Moçambique, levantando quem pesquisa a infância naquele país e como isso se faz. Para isso, foram tomados como base teórica o campo da Sociologia da Infância e suas concepções de infância como construção social e de crianças como sujeitos sociais, além do conceito de epistemologias do Sul (SANTOS, 2010a), para a compreensão das características e da diversidade encontradas. A pesquisa partiu de um levantamento da produção científica do país, para identificar pesquisadores e temáticas dos estudos da infância moçambicanos, além das principais instituições que produzem conhecimento científico sobre a infância e as crianças. Os estudos encontrados foram organizados em dois grandes grupos, produção do conhecimento e veiculação do conhecimento, para análise à luz do referencial teórico proposto. Foram identificados os temas, as áreas predominantes, os percursos metodológicos, os conceitos e os campos teóricos presentes nesses estudos, dando visibilidade à pesquisa sobre a infância moçambicana.

Palavras-chave: Estudos da infância. Epistemologias do Sul. Países africanos lusófonos. Moçambique. Pesquisa. Crianças.

ABSTRACT

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **Childhood Studies in Mozambique: production and dissemination of research with and about children (2002 to 2019)**. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, University of São Paulo, 2021.

What is known about childhood studies in Portuguese-speaking African countries? This was the question that triggered this study, which, after intending to research all these countries, understood that the diversity among them and the cultural richness of each one only allowed the investigation of a single one. Thus, the purpose of this investigation was to map and identify studies on and with childhood in Mozambique, surveying those who research childhood in that country and how this is done. For this, the field of Sociology of Childhood and its conceptions of childhood as a social construction and of children as social subjects were taken as a theoretical basis, in addition to the concept of Southern epistemologies (SANTOS, 2010a), to understand the characteristics and diversity found. The research was based on a survey of the country's scientific production, to identify researchers and themes in Mozambican childhood studies, in addition to the main institutions that produce scientific knowledge about childhood and children. The studies found were organized into two large groups, knowledge production and knowledge dissemination, for analysis in the light of the proposed theoretical framework. The themes, predominant areas, methodological paths, concepts and theoretical fields present in these studies were identified, providing visibility to research on Mozambican childhood.

Key-words: Childhood studies. Southern epistemologies. African lusophone countries. Mozambique. Research. Children.

LISTA DE SIGLAS

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEPE	Centro de Estudos de Políticas Educacionais da Universidade Pedagógica
CVM	Cruz Vermelha de Moçambique
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACEP	Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPSI	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil
IESE	Instituto do Estudos Sociais e Econômicos
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISP	Instituto Superior Pedagógico
MAE	Ministério da Administração Estatal
MEC	Ministério da Educação
MESCT	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MGCAS	Ministério do Gênero, Criança e Ação Social
MJ	Ministério da Justiça
MINED	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
MINT	Ministério do Interior
MISA	Media Institute of Southern Africa
MISAU	Ministério da Saúde
MMCAS	Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social
MPD	Instituto Nacional de Ação Social, Planificação e Desenvolvimento
MPF	Ministério do Plano e Finanças
MTTI	Ministério das Telecomunicações e Tecnologias de Informação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OGs	Organizações Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
THESIS	Repositório Digital da Universidade de Beira Interior

UEM Universidade Eduardo Mondlane
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP Universidade Pedagógica
WLSA Women and Law in Southern Africa Research and Education Trust

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese das produções nos países africanos lusófonos.	35
QUADRO 2 - Características dos países africanos lusófonos.....	83
QUADRO 3 - Professores entrevistados, por universidade.	119
QUADRO 4 - Monografias	223
QUADRO 5 - Dissertações.....	225
QUADRO 6 - Livros e Capítulos de Livros	225
QUADRO 7 - Periódicos e Artigos	227
QUADRO 8 - Anais de eventos científicos e Relatórios de Pesquisa.....	228

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 PESQUISA SOBRE A INFÂNCIA NOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS: MOTIVOS E CAMINHOS.....	25
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COLETAR E PRODUZIR OS DADOS DA PESQUISA	25
1.1.1 Busca por pesquisas e publicações	26
1.1.2 A produção de dados inicial.....	29
<i>1.1.2.1 Angola</i>	<i>29</i>
<i>1.1.2.2 Cabo Verde</i>	<i>30</i>
<i>1.1.2.3 Guiné-Bissau.....</i>	<i>32</i>
<i>1.1.2.4 Moçambique</i>	<i>32</i>
<i>1.1.2.5 São Tomé e Príncipe</i>	<i>34</i>
1.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS E AS ETAPAS SEGUINTE.....	35
1.3 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOUTORAL NO CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS (CES) DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA	37
2 A(S) INFÂNCIA(S) NOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	39
2.1 AS CRIANÇAS EM ANGOLA.....	40
2.2 AS CRIANÇAS EM CABO VERDE	44
2.3 AS CRIANÇAS EM GUINÉ-BISSAU	49
2.4 AS CRIANÇAS EM MOÇAMBIQUE.....	53
2.5 AS CRIANÇAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	58
3 OS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS	62
3.1 COLONIALISMO.....	62
3.1.1 Colonialismo português na África.....	64
3.1.2 O caminho histórico-geográfico da colonização.....	65
3.1.3 A Conferência de Berlim e a partilha da África	67
3.1.4 A instalação do Estado Moderno e a plurinacionalização da língua portuguesa	69
3.2 RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS LUSÓFONAS.....	72

3.3	CARACTERÍSTICAS DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS	74
3.3.1	Angola	74
3.3.2	Cabo Verde	76
3.3.3	Guiné-Bissau	78
3.3.4	São Tomé e Príncipe	80
3.3.5	Moçambique	81
3.4	A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA ÁFRICA LUSÓFONA	84
4	REFERENCIAL TEÓRICO	90
4.1	A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	90
4.1.1	O surgimento da Sociologia da Infância	91
4.1.2	Os principais conceitos do campo	93
4.2	EPISTEMOLOGIAS DO SUL	96
4.2.1	A crise do paradigma dominante e o paradigma emergente	97
4.2.2	O pensamento abissal e pós-abissal	101
4.2.3	Emancipação social e a proposta de reinventá-la	104
4.2.4	Colonialismo, pós-modernismo e pós-colonialismo	106
4.2.5	Sociologia das ausências e sociologia das emergências, ecologia de saberes e a tradução	109
4.2.6	Diálogos Sul-Sul	113
5	ESTUDOS DA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE	117
5.1	A COLETA DE DADOS EM MOÇAMBIQUE	117
5.1.1	Percurso da pesquisa em Moçambique	120
5.2	OS ESTUDOS DA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE	123
5.2.1	Produção de conhecimento	124
5.2.1.1	Graduação	124
5.2.1.1.1	A infância fora da escola	126
5.2.1.1.2	As questões sociais que impactam a vida das crianças	133
5.2.1.1.3	As crianças na escola	139
5.2.1.1.4	Os aspectos relacionais na infância	142
5.2.1.2	Pós-Graduação	147
5.2.1.2.1	A infância como construção social	147
5.2.1.2.2	Os direitos da infância	153
5.2.2	Veiculação de conhecimento	158

5.2.2.1 Livros	158
5.2.2.1.1 <i>As crianças na escola</i>	159
5.2.2.1.2 <i>A vulnerabilidade social</i>	163
5.2.2.1.3 <i>Aspectos relacionais</i>	166
5.2.2.2 Periódicos	168
5.2.2.2.1 <i>As crianças na escola</i>	169
5.2.2.2.2 <i>A infância fora da escola</i>	176
5.2.2.2.3 <i>A vulnerabilidade social</i>	180
5.2.2.3 Apresentação de trabalhos em congressos e relatório de pesquisa ..	184
5.2.2.3.1 <i>As crianças na escola</i>	186
5.2.2.3.2 <i>A infância fora da escola</i>	192
5.2.2.3.3 <i>Os aspectos relacionais da infância</i>	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES CONSULTADAS	220
APÊNDICE B - RELAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS	223

INTRODUÇÃO

A infância está presente em minha vida acadêmica desde a escolha do curso de graduação. Escolhi cursar Pedagogia, por querer me aproximar mais do universo das crianças, entender suas particularidades e construções diárias. Durante a graduação, fui, aos poucos, aproximando-me do campo da Educação Infantil, que foi ganhando ênfase nos estudos e caminhos que escolhi, após tornar-me pedagoga.

Nos meus primeiros anos como profissional da Educação, optei por trabalhar em escolas de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia, onde morava. Naquele contexto, tive a oportunidade de atuar em bairros periféricos e centrais e, desse modo, pude, a cada ano, experienciar diferentes realidades. Ao mesmo tempo, as brincadeiras, os brinquedos e o brincar das crianças pequenas foram despertando meu interesse por saber mais, por conhecer melhor seus processos de desenvolvimento e aprendizagem em instituições de Educação Infantil. Durante o período de 2008 a 2009, fiz um curso de especialização em psicomotricidade, que finalizei com um estudo sobre a importância dos brinquedos no desenvolvimento infantil.

Em 2012, saí de Uberlândia e ingressei no mestrado em Educação, na Unesp de Rio Claro-SP, para aprofundar os estudos sobre brinquedos na educação infantil. Durante o mestrado, realizei observações na pré-escola, com crianças na faixa etária de quatro anos, com o objetivo de compreender as práticas de professores e o uso de brinquedos, a partir da hipótese de que a atuação docente estava embasada nos conceitos desenvolvidos pela psicologia do desenvolvimento e nos princípios da sociedade disciplinar foucaultiana, que constituiu o referencial teórico da dissertação.

Terminado o mestrado, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil¹ (GEPSEI), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), para conhecer melhor o campo da Sociologia da Infância, seus conceitos, abordagens e estudos realizados.

As primeiras ideias sobre um doutorado foram delineando-se a partir de meu interesse pessoal em dar continuidade aos estudos voltados para a área da Educação, agora com enfoque no campo da Sociologia da Infância, no início do ano de 2015. Como estudante e profissional da Educação, percebi na minha própria formação a falta de discussões pautadas por uma abordagem sociológica da infância e das crianças, que permitisse refletir sobre suas ações sociais e pensá-las como sujeitos nas relações sociais e pedagógicas, para além das teorias

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento.

construídas pela Psicologia e pela Sociologia tradicionais.

Ingressei no doutorado em 2016, com um projeto que previa identificar concepções do campo da Sociologia da Infância, nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades do Estado de São Paulo. Entretanto, motivada pelas discussões do grupo de pesquisa e pelas disciplinas cursadas, particularmente, no primeiro semestre letivo do doutorado, a participação na disciplina “Projetos de Pesquisa: Leituras sobre o Método e Técnicas na Sociologia da Educação”, que discutia² os projetos de mestrado ou doutorado dos alunos, pensei em modificar o que inicialmente pretendia. Meu projeto foi um dos últimos a serem discutidos na disciplina, e, quando chegou sua vez, foram muitos os questionamentos sobre a pesquisa que cogitava realizar. Pude perceber que a proposta precisaria de grandes reformulações, para constituir uma pesquisa de doutorado.

Em paralelo, o GEPSI havia finalizado um estudo sobre grupos de pesquisa que trabalhavam com a Sociologia da Infância no Brasil³, e uma das colegas integrantes do grupo havia iniciado uma pesquisa de doutorado sobre os estudos da infância na América do Sul⁴. As inquietações acerca do tema que eu havia escolhido e a vontade de trabalhar com o campo da Sociologia da Infância levaram-me, em meados de abril de 2017, a fazer a pergunta que norteou este estudo, “o que se sabe sobre os estudos da infância nos países africanos de língua oficial portuguesa?” e, assim, à semelhança do projeto de investigação sobre o Brasil e aquele sobre a América do Sul, defini que minha pesquisa seria sobre os países africanos de língua oficial portuguesa, os PALOP⁵, tendo como hipóteses que eles teriam uma produção de conhecimento científico organizada a partir de bancos de dados de universidades ou similares e que a infância poderia estar sendo pesquisada a partir do paradigma da Sociologia da Infância (JAMES; PROUT, 1997). E, dessa maneira, fui construindo o novo projeto.

À época, considerei que deveria aprofundar os principais conceitos da Sociologia da Infância e compreender sua constituição nos hemisférios Norte e Sul. Fui percebendo, por meio das leituras e das discussões do grupo de estudos, que as pesquisas em Sociologia da Infância traziam elementos sobre como as crianças participam e constroem suas relações entre pares, driblando as amarras e as regras impostas socialmente a elas. Acabei por entender por um outro

² Todos apresentavam suas ideias iniciais para a turma e dois debatedores eram responsáveis por dar sugestões, criticar, comentar e propor alternativas aos projetos. A professora da disciplina também fazia seus comentários e sugestões.

³ Pesquisa realizada pelo coletivo do GEPSI, entre 2010 e 2012, com apoio do CNPq. Ver Nascimento et al, 2013.

⁴ Ver Voltarelli, 2017.

⁵ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ponto de vista o que havia pesquisado durante o mestrado, isto é, como as crianças são capazes de se readaptar às situações vivenciadas, às situações impostas pelos contextos sociais, e de criar suas próprias transgressões, por meio das culturas infantis (CORSARO, 2005; 2011).

Nesse contexto de descobertas e de aprofundamento na Sociologia da Infância, por meio de leituras e de discussões teóricas, tornou-se interessante e significativo estender o que aprendia aos países africanos lusófonos, para identificar os estudos da infância⁶ naqueles países.

Cabe destacar que as leituras realizadas até então indicavam que o campo da Sociologia da Infância estava presente nas pesquisas de países anglófonos (MONTANDON, 2001; QVORTRUP, 1995; 2011; CORSARO 2009; 2011); em países francófonos (SIROTA, 2001); em países lusófonos (FERREIRA; ROCHA, 2015; PINTO; SARMENTO, 1997; ALMEIDA, 2000); em países de língua espanhola (PASCUAL, 2000; GAITÁN MUÑOZ, 2006), situados no hemisfério Norte.

Sobre o campo, no hemisfério Sul, Castro e Kosminsky fizeram um levantamento e uma análise das relações entre a Sociologia e a infância no Brasil, em 2010; Unda Lara (2009), do Equador, realizou um levantamento da produção intelectual sobre o assunto e identificou que as crianças e a infância não chamavam a atenção dos sociólogos, ou seja, “não eram nem sequer considerados como problemas sociais e, menos ainda, como objetos sociológicos” (p. 12); em 2012, a chilena Iskra Pavez Soto publicou texto sobre o conceito de infância na Sociologia e as principais premissas teóricas de um campo de estudos emergente, a Sociologia da Infância. Todos na América do Sul.

Ainda na perspectiva das infâncias do hemisfério Sul, encontrei pesquisas, na linha dos estudos sociais da infância realizados em países africanos⁷ (REYNOLDS, 1988; MIZEN; OFOSU-KUSI, 2014; TWUN-DANSO IMO, 2016; entre outros), principalmente publicados em língua inglesa. O que dizer a respeito da pesquisa sobre infância, realizada na África e que tem o Português como língua oficial – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe?

Abriu-se, então, a possibilidade de visibilizar a infância africana nos países de língua oficial portuguesa, de conhecer um pouco mais o contexto no qual esses países foram

⁶ Cabe lembrar que o termo *estudos da infância* representa um campo interdisciplinar que toma fôlego a partir de pesquisas realizadas pela Sociologia da Infância e pela Antropologia da Criança, no hemisfério Norte, e que traz como novidade, nos anos iniciais do século XXI, a definição de infância como categoria social (QVORTRUP, 1991; 1999; 2011) e o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais (QVORTRUP, 1999; 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1997; CORSARO, 2005; 2009; 2011).

⁷ A revista *Childhood*, em sua edição de agosto de 2016 (23(3)), lançou edição especial denominada “*Special issue: Beyond pluralizing African childhoods*”, com artigos sobre Zâmbia, Ruanda, África do Sul, Etiópia e Uganda.

colonizados por Portugal e de entrar em contato com semelhanças e diferenças entre essas culturas. Entretanto, à medida que buscava mais dados sobre tais países, sua história, sua cultura, fui constatando ser necessário encontrar outros aportes teóricos, para levar adiante o estudo. Assim, aproximei-me dos textos do prof. Boaventura Santos, particularmente naquele em que formulou o conceito de epistemologias do Sul, cunhado para propor reação à centralidade hegemônica do hemisfério Norte. A teoria permite a possibilidade do diálogo Sul-Sul, como resposta ao papel impositivo e hierárquico do hemisfério Norte, sob a perspectiva do colonialismo, e tem sido uma alternativa para tirar da invisibilidade/subalternidade as dimensões econômica, política e epistemológica do Sul. Com esses elementos novos, pude refazer o projeto de pesquisa.

Os questionamentos iniciais para a investigação foram: quem pesquisa a infância, como se faz isso e em quais países da África lusófona? São pesquisadores africanos? E outras foram acrescentadas, ao longo deste estudo: o que se pesquisa e o que já se sabe das crianças africanas dos países de língua portuguesa⁸? Quais as opções metodológicas para a pesquisa com e sobre as crianças? Quais as referências teóricas utilizadas? Em quais instituições acadêmicas são realizadas pesquisas? Estas foram questões a responder na investigação

Entretanto, para investigar os estudos da infância nos países africanos de língua oficial portuguesa, a partir de um levantamento geral da produção para identificar pesquisadores e temáticas relevantes, não eram úteis os mesmos procedimentos de pesquisa empreendidos em outros estudos realizados no âmbito do GEPSI, como aqueles levados a cabo no Brasil e nos países da América do Sul, isto é, buscando portais de universidades, bancos de publicações acadêmicas, páginas de pesquisadores/grupos de pesquisa, entre outros bancos de dados. Seria um desafio localizar a produção acadêmica da África lusófona, pois não estava disponibilizada nos portais e plataformas das universidades.

Além disso, ao longo do contato maior com os aspectos geográficos, econômicos e culturais de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, ficaram cada vez mais nítidas suas diferenças, presentes, inclusive, nas próprias lutas para a independência do domínio de Portugal e nas relações entre os povos nativos e os invasores, definindo características diversas. Dessa forma, embora este estudo apresente os cinco países, apontando o processo da colonização portuguesa na África e os movimentos de resistência, somente um deles foi escolhido como campo da pesquisa, Moçambique.

⁸ Considerada como língua oficial do país.

Em função disso, o objetivo inicial foi reformulado: investigar o desenvolvimento de estudos da infância em Moçambique, realizando um levantamento geral dessa produção, para identificar pesquisadores e as temáticas relevantes da pesquisa e da infância no país.

Assim, o estudo buscou levantar quem são esses pesquisadores que trabalham com tais estudos, em Moçambique; levantar pesquisas/publicações sobre a infância; identificar se há um campo de estudos da infância sustentando as pesquisas, por meio do levantamento de referenciais teóricos, abordagens, análises, contextos, interlocução entre diferentes campos disciplinares, como, por exemplo, a Educação, a Antropologia, a Psicologia Social, a Geografia, a Sociologia, a História; conhecer elementos que compõem a(s) infância(s) e verificar a relevância da produção sobre seus aspectos/potências, além de indicar diálogos estabelecidos com a produção de outros países de língua portuguesa.

O trabalho está composto por cinco Capítulos. Em linhas gerais, no primeiro apresentam-se as escolhas metodológicas, o caminho percorrido e os processos necessários para localizar as produções sobre a infância. Identifico as três principais etapas para produzir os dados da pesquisa - já que, inicialmente, realizei o levantamento de dados no Brasil - e a escolha de um país para aprofundar os estudos. Em seguida, aponto os estudos teóricos realizados no estágio doutoral, em Portugal, e a visita a Moçambique, para conhecimento e coleta de dados.

No segundo Capítulo, procedo a uma revisão bibliográfica sobre os estudos da(s) infância(s) africana(s) lusófona(s). Nesse caso, para buscar elementos que auxiliassem a compreensão das produções dos países africanos de língua oficial portuguesa, destaco autores que realizaram pesquisa e produziram conhecimento sobre os contextos das crianças dos países africanos lusófonos a partir de Portugal e do Brasil.

No terceiro Capítulo, trago aspectos da formação dos países africanos lusófonos, como o colonialismo e o processo de colonização, o legado colonial e a resistência contra o domínio português. Acrescento breve caracterização de cada um, na atualidade, com dados das culturas e dos sistemas de educação vigentes. Destaco, em seguida, como ocorreu o surgimento das instituições de ensino superior, e os desafios e conquistas do campo das Ciências Sociais na África lusófona.

No quarto Capítulo, delimito o referencial teórico e metodológico da pesquisa, para a compreensão do meu objeto de estudo. Apresento o campo da Sociologia da Infância, seu surgimento e conceitos principais. Em seguida, destaco a proposta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos como alternativa para pensar a construção do conhecimento, em países que sofreram anos de abandono e colonização.

No quinto Capítulo, destaco Moçambique como o país selecionado para a produção de dados e relato o percurso da pesquisa e os procedimentos lá realizados. À luz do referencial teórico e metodológico, analiso por meio de categorias definidas as produções encontradas, apresentando os temas destacados, os contextos escolhidos, as abordagens teóricas e metodológicas das produções e as construções epistemológicas sobre a infância moçambicana.

Nas Considerações Finais recupera-se as questões propostas no estudo com o intuito de responder alguns pontos, assim como de provocar outras reflexões e investigações a partir desta tese. Recupera-se os longos processos colonizadores sofridos, a constituição das Universidades e como os estudos da infância foram se desenvolvendo nos PALOP e em Moçambique. Dou ênfase à produção e veiculação de pesquisa moçambicana com e sobre as crianças desenvolvida no âmbito das duas principais universidades do país (UP e UEM), em diálogo com o referencial teórico e metodológico proposto, com o objetivo de que haja o reconhecimento do conhecimento científico produzido no país.

1 PESQUISA SOBRE A INFÂNCIA NOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS: MOTIVOS E CAMINHOS

Neste Capítulo, apresento os caminhos trilhados para chegar à pesquisa que desenvolvi no doutorado: como foi realizada a investigação inicial, seu propósito, objetivos e procedimentos para coleta. Além disso, exponho os passos que levaram a pesquisa a ser organizada em três principais etapas.

Durante o processo, defrontei-me com dificuldades, questionamentos e dúvidas, por isso trago os procedimentos metodológicos e os percursos escolhidos para que fosse possível realizar esse estudo. Aponto o processo de produção de dados, a necessidade de aprofundar a teoria e de repensar os instrumentos metodológicos. E, por fim, indico a localidade onde foi possível pesquisar.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COLETAR E PRODUZIR OS DADOS DA PESQUISA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi de natureza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Isso permite que ele tenha um contato direto e estreito com seu objeto de pesquisa, tornando, assim, essenciais as particularidades e as descrições detalhadas, para que possa compreendê-lo.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi investigar o desenvolvimento de estudos da infância nos países africanos de língua oficial portuguesa, PALOP, e realizar um levantamento geral da produção para identificar os pesquisadores e as temáticas relevantes.

Inicialmente, de acordo com a metodologia qualitativa, foram adotados os seguintes procedimentos para atingir os objetivos propostos: revisão bibliográfica dos estudos sobre infância africana; investigação preliminar da produção/pesquisa sobre a infância nos PALOP, em *sites* institucionais - universidades, organizações não governamentais, redes de pesquisadores e outros; compilação de artigos, teses, dissertações sobre e dos países em tela; levantamento de aspectos teórico-metodológicos encontrados na produção; busca de outros autores, a partir das referências bibliográficas encontradas na produção; leitura do material encontrado.

Além disso, foi estabelecido contato com os estudiosos dos países africanos lusófonos, com vistas a esclarecer dúvidas e a solicitar textos publicados internamente ou em livros cujo

acesso era difícil. Depois de realizado, na *internet*, um primeiro levantamento das produções (artigos e livros) e pesquisadores, foram definidos critérios⁹ de escolha de um país, para estabelecer contato com esses pesquisadores, e agendamento de entrevistas, visitas a universidades, bibliotecas e contato com investigadores locais.

A pesquisa, denominada à época “A abordagem sociológica nos estudos da infância: investigação nos países africanos de língua portuguesa”, inicialmente seguiu os mesmos caminhos trilhados pelas pesquisas do GEPSI, apontadas no parágrafo anterior. Contudo, usando a mesma metodologia seria impossível localizar, de fato, dados que pudessem compor esta tese, em razão da diversidade dos países africanos. Esta foi a primeira dificuldade que encontrei, isto é, pesquisar utilizando os mesmos procedimentos metodológicos das pesquisas do GEPSI, pois estes geravam muito pouco ou nenhum material sobre a infância, no contexto dos PALOP. Nesse sentido, o que havia sido pensado em um primeiro momento não funcionou e foi necessário criar procedimentos novos, para que fosse possível encontrar as produções e as pesquisas almejadas.

Apresento, a seguir, os três momentos da pesquisa: os levantamentos de dados realizados no Brasil e a escolha de um país para aprofundar os estudos, as atividades realizadas durante o estágio doutoral em Portugal e, por último, a visita para busca e produção dos dados.

1.1.1 Busca por pesquisas e publicações

No início da investigação sobre os países africanos lusófonos, e para compreender melhor o objeto da presente pesquisa, foi necessário fazer um levantamento e procurar textos dos estudos da infância ou da Sociologia da Infância nesses países. Esse levantamento inicial acabou por indicar dois caminhos: um, caracterizado pela busca em portais e em páginas de universidades africanas lusófonas, e outro, de publicações sobre a infância africana nos países de língua portuguesa. Para o primeiro, cujo relato vem a seguir, busquei universidades africanas lusófonas, à procura da produção de conhecimentos sobre infância ou sobre estudos das Ciências Sociais e da Educação - estes por considerar que, talvez, contivessem indicativos de estudos, se não sobre a infância, sobre famílias, escolas e outros contextos em que se encontram crianças. O segundo caminho levou ao contato com teses, dissertações e artigos publicados

⁹ Foi escolhido o país que apresentou maior número de publicações, no levantamento inicial, e aquele com o qual obtive maiores informações sobre a infância.

sobre as crianças de países africanos de língua portuguesa, realizados por pesquisadores de fora da África, busca que será apresentada no Capítulo 2.

Desse modo, em cada um desses países, consegui encontrar as referências de um conjunto de universidades públicas e privadas. Fui em busca de cada uma delas, para tentar localizar página ou portal na *internet*, procedimento que as pesquisadoras do GEPSI têm utilizado para encontrar informações sobre essas instituições.

Naquelas que dispõem de portal, busquei localizar os cursos de Ciências Sociais ou de Educação, supondo que estudos da infância e da Sociologia da Infância estão inseridos nessas áreas, como acontece no Brasil¹⁰. Quando encontrava um deles, procurava verificar quem eram os docentes - seus currículos, interesses de pesquisa, investigações realizadas e publicações -, grupos de estudos e periódicos das duas áreas.

Em paralelo, considerando as dificuldades para encontrar o material que buscava e insatisfeita com os resultados, soube que havia, entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP e a Universidade Pedagógica de Moçambique, um convênio que recebia, à época, professores moçambicanos para estágio, como requisito obrigatório para se tornarem doutores. Por meio do coordenador do convênio, fiz contato com esses docentes, organizando entre nós algumas conversas – entrevistas coletivas¹¹ –, que foram realizadas de maneira informal, a partir da solicitação de que os entrevistados contassem um pouco sobre a infância em seu país, sobre sua pesquisa, sobre as universidades e sobre a vida das crianças em Moçambique.

O professor e as duas professoras que se dispuseram a participar da conversa são da Universidade Pedagógica (UP): (1) M. A. T. B, leciona Educação Física, na sede da província de Teti; (2) P. A. P. é professor também de Educação Física e (3) T. R. M. M. ensina Matemática, ambos na capital, Maputo.

Na conversa, relataram que as crianças pequenas ficam, em sua maioria, em creches particulares, nas duas cidades, e passam boa parte do tempo nessas instituições, tendo pouco contato com os pais, que trabalham o dia todo, ou seja, “na zona rural, as crianças brincam à vontade, nas ruelas e bairros. Nos parques é muito pouco” (P. A. P., abril, 2018).

Informaram que, na Universidade Pedagógica, não há curso de Pedagogia e sim de Educação de Infância. Os profissionais que atuam nas creches de Moçambique não possuíam formação, e o governo disponibilizou esta universidade para realizarem seus estudos. Relataram

¹⁰ Conforme pesquisa do GEPSI. Ver Nascimento et al, 2013.

¹¹ Por razões éticas, os/as professores/as serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

que a infância e as crianças foram esquecidas, no país, por muitos anos, principalmente as menores, e que apenas há pouco tempo o Governo deu ao campo da Educação da Infância maior atenção:

Em Moçambique, não há uma clareza em termos de políticas de afetação e locação dos profissionais da Educação Infantil. A maioria desses profissionais são pessoas que participaram de algum curso organizado pela ação social. Agora, com o aparecimento desses cursos, os que estão a trabalhar lá é que estão interessados em frequentar esses cursos para adquirir alguns conhecimentos (P. A. P, abril, 2018).

Sobre a produção de pesquisa, um dos entrevistados informou que

As pessoas não publicam muito sobre a infância, não tem bienais e congressos sobre a infância. A infância foi esquecida por muitos anos. Agora, há três, quatro anos [o país] está tentando a resgatar, pois descobriu que as crianças estão tendo muito problemas (reprovações). A ideia é resgatar a infância e os currículos, principalmente na pré-escola (M. A. T. B, abril, 2018).

Os entrevistados disseram ter conhecimento da existência de estudos da Sociologia da Infância, mas não tinham informação de produções ou de professores que trabalham com temas da área. Sugeriram-me que procurasse mais informação com os psicólogos que vieram com eles para o Brasil, porém estes não responderam ao meu contato.

Algumas semanas depois, soube que outro grupo de moçambicanos, agora do Ministério da Saúde, estava em São Paulo para realizar troca de experiências com a FEUSP. Fiz contato e solicitei entrevista coletiva também a esse grupo.

A conversa seguiu a mesma proposta, e os participantes trouxeram apontamentos gerais sobre a Educação, em Moçambique, contando que, nos anos 1990, as crianças eram tratadas diferentemente dos dias de hoje, pois existia maior interação entre elas, o que não acontece atualmente, já que os pais estão ocupados, e as crianças estão todos os dias nas escolas. Os entrevistados apontaram que há deficiências no ensino público, em razão da falta de recursos, e havendo mais qualidade nas escolas privadas. Informaram que a infância moçambicana, nas últimas décadas, divide-se em rural e urbana e, na zona rural, há mais liberdade, porque há menos influência de qualquer programa do governo.

As conversas com os professores moçambicanos não constituem o *corpus* desta pesquisa, por isso não estão transcritas, mas tornaram-se importante momento de troca de ideias, informações e contribuições, para entender-se a realidade vivida pelas crianças de Moçambique. Todas as conversas foram gravadas, tiveram, em média, 40 a 50 minutos de duração, e os entrevistados autorizaram sua divulgação. Por meio delas, consegui pontos de contatos e o nome de instituições que poderiam colaborar com o objetivo da pesquisa, tais como

o Ministério da Educação, Ministérios do Gênero e da Mulher e com as Universidades Pedagógicas e Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

A seguir, apresento o que foi encontrado nos portais das universidades africanas lusófonas.

1.1.2 A produção de dados inicial

A primeira busca localizou um conjunto de universidades¹² no *site* de buscas *Google*, em portais, como o *Acess África*, no Catálogo Moçambicano de Cursos Superiores e no setor de Direção-geral do Ensino Superior do Ministério da Educação de Cabo Verde, todas encontradas a partir de meios eletrônicos.

1.1.2.1 Angola

A pesquisa em Angola foi iniciada pela seleção de universidades públicas e privadas que apresentavam cursos de Ciências Sociais e/ou Pedagogia. Dessa forma, na busca pelo *Google* foram encontradas cinquenta e uma instituições acadêmicas, porém somente dezenove contemplavam os interesses desta pesquisa.

Dentre essas dezenove instituições, dez são privadas, oito públicas e uma delas não informa sua categoria. Em seis dessas existe um portal, porém sem informações sobre professores, grupos de estudos e publicações. Nas três instituições restantes, encontrei informações soltas, as quais não foram suficientes para localizar as pesquisas e produções. Dessa forma, somente em duas instituições foi encontrado algum setor que possibilitasse realizar buscas sobre trabalhos e produções relacionados à infância.

No Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola, situei o curso de licenciatura em Pedagogia, porém não localizei maiores informações sobre professores e grupos de estudos. Entretanto, no tópico “investigação” desse *website* encontrei o portal *Ciencia.Ao*, do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação: lançado em 2014, com o copatrocinio do Centro de Estudos, Investigação e Formação Avançada em Sistemas Informáticos e de Comunicação, da Universidade Agostinho Neto (UNINET) e do Ministério das Telecomunicações e Tecnologias de Informação (MTTI), ele constitui, na *internet*, uma plataforma cuja missão principal é a promoção da cultura científica e a sensibilização sobre

¹² As universidades consultadas estão listadas por país, no apêndice A desta tese.

questões de ciência, tecnologia e inovação. Não identifiquei, entretanto, nenhuma publicação sobre infância e pesquisa.

Encontrei também a Universidade Jean Piaget Angola, que tem um Departamento de Ciências Sociais e Humanas e um curso de Sociologia, no qual não achei informações sobre professores e grupos de estudos. Nesse portal, contudo, localizei o subtópico denominado *Acesso Livre*, em que havia trabalhos e pesquisas publicados. Ao realizar buscas, não houve respostas aos descritores *infância*, *crianças* e *Sociologia da Infância*.

Desse modo, em Angola, não detectei publicação e produção sobre estudos da infância.

1.1.2.2 Cabo Verde

Em Cabo Verde, localizei onze instituições de ensino superior, das quais cinco - uma pública e quatro privadas - possuem Departamento de Educação e/ou Departamento de Ciências Sociais: em duas delas, a página oficial da universidade na *internet* não está funcionando ou não foi encontrada; nas outras três, encontrei indícios de que pudesse haver produção sobre a infância. Para identificar esses materiais, utilizei os descritores *infância*, *Sociologia da Infância*, *crianças*, *participação e Direito das Crianças*.

Na Universidade Jean Piaget, de Cabo Verde, encontrei o Departamento de Ciências da Educação e Práxis Educativa, que oferece o curso de Sociologia. Localizei o repositório UNIPIAGET - uma biblioteca digital que possui informação e conhecimento disponibilizados em uma multiplicidade de formatos, incluindo impressos e eletrônicos -, nele fiz um levantamento de pesquisas, com os descritores citados acima, e encontrei registros: a partir do descritor *infância*, localizei dois artigos sobre parasitoses e enteroparasitoses, e o descritor *crianças* levou a sete monografias, cujas temáticas são crianças com dengue, escolas e parasitoses intestinais, autoestima, crianças hiperativas, contos tradicionais.

Na Universidade do Mindelo - UNIMindelo - não consegui encontrar a relação dos professores da instituição, mas há um Departamento de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, com o curso de Sociologia. Localizei a revista *Rumus*, periódico multidisciplinar, bianual e técnico-científico, cuja proposta é publicar o conhecimento científico no âmbito das Ciências da Saúde e da Tecnologia, Literatura e Ciências Sociais, Econômicas e Empresariais, remetendo-se aos docentes, investigadores, estudantes e outros profissionais. Examinei os volumes 4(1) e 4(2), do ano de 2017, que tratavam de Ciências Sociais - os demais volumes abordavam outras temáticas, como Direito e Economia Marítima, Ciências do Comportamento e Saúde, entre outros.

No vol. 4(1), procurei pelo descritor *infância* e encontrei um artigo sobre as crianças em situação de rua, com o objetivo de traçar o perfil psicossocial desse grupo. Com o descritor *crianças*, localizei três artigos sobre crianças também em situação de rua, uma avaliação de *bullying* e um texto sobre dor crônica. Com os descritores *Sociologia da Infância* e *Direito das Crianças* não obtive resultados. O descritor *participação* conduziu a três artigos: um sobre Cabo Verde e o regime político, outro sobre ensino-aprendizagem de línguas e o terceiro sobre tecnologia de informação e comunicação.

No vol. 4(2), não localizei artigos em resposta aos descritores *Sociologia da Infância*, *Direito das Crianças* e *infância*. A partir do descritor *crianças*, deparei com dois artigos, um sobre transição demográfica e outro sobre sistema rodoviário. Com o descritor *participação*, localizei quatro artigos sobre participação ampla da sociedade civil e do governo brasileiro nos fóruns internacionais; participação do Brasil; participação dos segurados; participação ativa dos jovens na sociedade.

Na UNIMindelo também encontrei o *Portal do Conhecimento*, que hospeda documentos científicos e acadêmicos, como teses, dissertações, artigos, produzidos em instituições nacionais e estrangeiras, tendo como foco Cabo Verde e os cabo-verdianos. Nesse portal, em buscas pelos descritores *infância*, *crianças* e *Sociologia da Infância*, localizei trinta e três artigos, porém somente uma pesquisa com base nos estudos sociais da infância, a dissertação *Culturas Infantis: Crianças Brincando na Rua e em uma Pré-Escola na Cidade da Praia (Cabo Verde)*, da cabo-verdiana Dijanira Noemy Vieira Lopes dos Santos, que realizou o mestrado na Universidade de Campinas – Unicamp -, em São Paulo, Brasil, portanto, fora de Cabo Verde. Os demais textos tinham como temas avaliação e (in)sucesso escolar, gênero, atitudes de crianças em relação aos grupos nacionais, maus tratos e proteção social de menores.

Na Universidade de Santiago, encontrei o Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras – DCEFL -, que oferece o curso de Educação de Infância, e o Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais – DCJ, o de Sociologia. Localizei grupos de pesquisa e uma revista, a *Lantuna*, na qual não identifiquei artigos com os descritores *infância*, *Sociologia da Infância*, *Direito das Crianças* e *crianças*. Sobre *participação*, há um texto, relacionado à participação feminina.

Encontrados no Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, os projetos de pesquisa que compõem os Projetos Educação, Saúde e Religião, são: Rabelados de Espinho Branco e Bacio; O pré-escolar no sucesso educativo do EBI; Mais Leitura, Mais Cultura e Representações Sociais do Ensino Superior em Cabo Verde. No Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais estão: Circuitos Atlânticos das Migrações: inventariando incorporações

culturais em processos migratórios cabo-verdianos; Direitos Humanos e Cidadania dos Imigrantes em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: um estudo comparado; Novas Cidadanias: Famílias Imigrantes Oeste-Africanas nos centros urbanos de Cabo Verde e Participação e Cidadania: Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Deficiências ou Incapacidades em Cabo Verde. Não há maiores informações sobre cada projeto.

Assim, em Cabo Verde, identifiquei revistas acadêmicas e um portal de divulgação científica que permitiram localizar produções e pesquisas realizadas no país.

1.1.2.3 Guiné-Bissau

Em Guiné-Bissau, localizei seis universidades, duas privadas, duas públicas, sendo que sobre as outras duas não encontrei informação da categoria. Desse conjunto, somente uma apresenta *site* oficial da instituição: a Universidade Jean Piaget de Guiné-Bissau, na qual existe o curso de Ciências da Educação e Práxis Educativa.

Na página não há maiores informações sobre docentes, currículos e grupos de estudos, mas encontrei menção ao *site Acesso Livre*, já citado. Nessa instituição, localizei o periódico *Soronda*, composto por duas edições, a Série I, com 20 produções, de 1986 a 1995, e a Série II com oito trabalhos, de 1997 a 2004. Não encontrei artigos que referissem *Estudos da Infância, crianças, infância*. Os textos relacionam-se com conflito militar, crises, epidemiologias, sistema de herança, rituais funerários, conflito linguístico, modelo social, economia colonial, história de Guiné-Bissau, agricultura.

Como em Angola, identifiquei neste país periódicos e portais, porém não localizei nenhum trabalho que fizesse menção aos Estudos da Infância.

1.1.2.4 Moçambique

Em Moçambique, localizei quarenta e três instituições públicas e privadas, sendo que somente nove delas possuíam departamentos de Educação e/ou Ciências Sociais, sendo três públicas e seis privadas. Em três dessas universidades não encontrei página oficial ou o *site* não estava funcionando. Em quatro, localizei o portal oficial, porém não foi possível elencar informações que contemplassem os objetivos desta pesquisa. Apenas duas universidades apresentaram informações interessantes para os estudos.

Uma delas foi a Universidade Eduardo Mondlane – UEM, em cujo *site* localizei cursos e alguns repositórios, como o de monografias, teses e dissertações e o da *Revista Científica da*

UEM. Entretanto, durante as buscas, esses repositórios apresentaram erros e não funcionaram corretamente, o que impossibilitou, de fato, a localização de algum material que abordasse Estudos da Infância.

No entanto, na Universidade Pedagógica, localizei materiais que permitiram buscas por produções e publicações acerca da infância. Iniciei a pesquisa nas revistas *Udziwi*¹³, edições 24 a 29, e *Síntese*¹⁴, edições 11 e 12. Em ambas, utilizei os descritores *infância*, *crianças*, *Sociologia da Infância*, *Direito das Crianças* e *participação*. Consultei somente essas edições, pois as anteriores não estavam publicadas na *internet*.

Na edição 29, da revista *Udziwi*, não encontrei resultados para o descritor *Sociologia da Infância*; localizei dois trabalhos com *infância* e quatorze artigos com o descritor *crianças*. Encontrei, ainda, nove artigos sobre *participação*, embora nenhum deles se relacione aos *Estudos da Infância* considerados nesta pesquisa. Na edição 28, localizei três produções com *infância*; sete com *crianças*; cinco com *participação*. Não identifiquei, porém, resultados relacionados aos *Estudos da Infância*. Na edição 27, encontrei *infância*, em dois artigos; *crianças*, em cinco publicações; *participação*, também em cinco. Na de número 26, localizei o descritor *crianças*, em cinco artigos, e *participação*, em seis. No número 25, com o descritor *infância* encontrei três resultados; com *crianças*, dois. *Participação* estava presente em quatro artigos, sendo que nenhum deles relacionado aos *Estudos da Infância*.

No que se refere ao nº 12 da revista *Síntese*, o descritor *infância* apareceu em três artigos; *crianças*, também em três artigos e *participação*, em dois. No nº 11, localizei os descritores *crianças*, em dois artigos, e *infância*, em uma publicação, além de identificar o descritor *participação* em cinco publicações.

Tendo como base as revistas encontradas, as temáticas predominantes são família; educação inclusiva; papel do Estado e política; intervenção precoce na infância; crianças com deficiência; crianças em risco de desenvolvimento; inclusão; educação pré-escolar; educador; princípios; competências de estudo; educação infantil; papel do educador de infância; necessidades educativas especiais; perturbações; instituições de infância; ludicidade; educação de infância; desenvolvimento das crianças.

Encontrei, na página da Universidade Pedagógica, alguns livros, que consultei. Um deles, **Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção**

¹³ Disponível em: <<https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/search/titles>>. Acesso em: 22/11/20217

¹⁴ Disponível em: <https://www.up.ac.mz/images/docs/revistas/sintese/Revista_Sintese_Edicao_11.pdf>. Acesso em: 22/11/2017

pedagógica¹⁵, traz sete artigos sobre *crianças*, sete sobre *infância* e cinco sobre *participação*. Outro, **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade**¹⁶, refere *infância* e *crianças*, em quatro e dezesseis artigos, respectivamente, e *participação*, em oito. Um terceiro, **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão**¹⁷, traz quatro textos com o termo *infância*, sete com *crianças* e três com *participação*. No último livro consultado, **Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania**¹⁸, localizei *infância* em dois artigos; *crianças*, em dez, e *participação*, em nove textos.

Busquei também contato com o professor Benedito Sapone, que escreveu o prefácio do livro **Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica**. Diz ele que é preciso superar “a visão homogênea de criança e de infância - que segundo Sarmiento e Pinto (1997) só pode ser considerada se pensarmos no facto da infância ser constituída por seres humanos de pouca idade - devemos partir da ideia de infância como construção social” (2015, p.9). A referência a autores da Sociologia da Infância levou-me a conhecê-lo melhor e aos seus estudos, no entanto, no contato eletrônico estabelecido, ele esclareceu que não trabalha com a abordagem sociológica da infância, mas com a política e filosofia de formação no ensino superior.

1.1.2.5 São Tomé e Príncipe

O levantamento de dados que realizei em São Tomé e Príncipe apontou que existem três instituições de ensino superior, sendo uma pública e duas privadas. Em duas delas não localizei a página oficial da instituição. Na terceira, encontrei o *site* oficial da instituição e os cursos disponíveis, mas não há muita informação sobre eles, nem sobre as publicações e professores.

Desse modo, não consegui localizar nenhuma produção ou publicação sobre a infância em São Tomé e Príncipe.

¹⁵ Coletânea de textos apresentados na Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), da Universidade Pedagógica, decorrida na UP - Massinga, em julho de 2015.

¹⁶ Conjunto de textos apresentados na Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) e Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP), da Universidade Pedagógica.

¹⁷ Textos publicados do Seminário Organizado pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), em parceria com a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), Faculdade de Educação Física e Desporto e Delegação de Montepuez, da Universidade Pedagógica, em Montepuez, 2014.

¹⁸ Coletânea de textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), da Universidade Pedagógica, em Maputo, em 2014.

Como um exercício de síntese, no quadro a seguir são apresentadas as principais informações dos cinco países:

QUADRO 1 - Síntese das produções nos países africanos lusófonos.

	ANGOLA	CABO VERDE	GUINÉ-BISSAU	MOÇAMBIQUE	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Total de Instituições localizadas (públicas e privadas)	51	11	6	43	3
Instituições com curso de Ciências Sociais e/ou Educação	19	5	-	9	1
Portais, revistas e livros localizados	Portais <i>Ciencia.Ao</i> , <i>Acesso Livre</i>	Repositório UNIPIAGET, revista <i>Rumus</i> , <i>Portal do Conhecimento</i> , revista <i>Lantuna</i>	Periódico <i>Soronda</i>	Revistas: <i>Udziwi</i> ¹⁹ , edições 24 a 29; <i>Síntese</i> ²⁰ , edições 11 e 12. Livros: Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica, Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade; Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão; Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania	Não localizei nenhum periódico ou livro

Fonte: Organizado pela pesquisadora, a partir das informações encontradas nos PALOP (2018).

1.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS E AS ETAPAS SEGUINTE

É necessário enfatizar a dificuldade em encontrar publicações e produções sobre a abordagem sociológica nos estudos da infância dos PALOP, devido à ausência das publicações

¹⁹ Disponível em: <<https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/search/titles>>. Acesso em: 02/12/2017

²⁰ Disponível em: <https://www.up.ac.mz/images/docs/revistas/sintese/Revista_Sintese_Edicao_11.pdf>. Acesso em: 02/12/2017

disponibilizadas *on-line* e pela falta de informações nos portais das universidades. Desse modo, a partir das discussões e das contribuições, durante o Exame de Qualificação, e dos obstáculos para obterem-se dados *on-line*, foi necessário pensar outras formas e meios de buscar esses estudos, não somente para localizar pesquisas que se apropriassem das abordagens da Sociologia da Infância, mas para entender o que poderia constituir Estudos da Infância nesses países.

Seguindo o caminho em que as escolhas precisavam ser feitas, para a continuidade da pesquisa, defini um país para a realização da coleta de dados: Moçambique, selecionado pela diversidade do material coletado e pelo contato com pesquisadores do país, que trouxeram contribuições e informações sobre a infância e a educação moçambicanas. O objetivo da pesquisa, então, tornou-se investigar o desenvolvimento dos Estudos da Infância em Moçambique e realizar um levantamento geral da produção acadêmica na área, para identificar pesquisadores e as temáticas relevantes da pesquisa e da infância no país.

O contato com o material produzido e as dificuldades encontradas nas buscas levaram-me a procurar entender o processo de produção do conhecimento africano lusófono e, para lidar com esse desafio, busquei os textos do Prof. Boaventura de Sousa Santos, pensando no conceito de *epistemologias do Sul*, isto é, formas próprias de concepção e produção de conhecimento acadêmico-científico, a partir do que é local. Desse modo, examinei a possibilidade de estudar o conceito no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, por meio da realização de estágio doutoral com o grupo de trabalho do Prof. Santos, o que também foi uma sugestão da banca do Exame de Qualificação.

Pesquisar a produção dos Estudos da Infância em países africanos de língua oficial portuguesa - ou em Moçambique, especificamente - demandava buscar aprofundar conceitos que proporcionassem mais elementos para compreender os efeitos do colonialismo e da resistência naqueles países, de forma a contextualizar o processo de criação das universidades, projetos, temáticas e pesquisa, com a finalidade de localizar os estudos da infância nelas realizados.

A seguir, elementos do estágio acadêmico realizado em Portugal.

1.3 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOUTORAL NO CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS (CES) DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A realização do estágio de investigação doutoral no CES, sob a supervisão da Profa. Maria Paula Meneses²¹, trouxe grandes contribuições para o desenvolver da pesquisa e o processo de escrita da tese. Os objetivos postos no plano de trabalho eram contextualizar os processos de colonialismo e resistência nos países africanos de língua oficial portuguesa, especificamente o caso de Moçambique e, é claro, compreender a pesquisa sobre infância realizada nos países africanos de língua oficial portuguesa, a partir dos construtos teóricos criados pelo Prof. Santos.

Durante o período do estágio, tive a oportunidade de participar do Colóquio Internacional Viver para Além da Guerra: Histórias, Etnografias e Agências nas Guerras de Libertação em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, o qual possibilitou conhecer pessoalmente as Profas. Denisse Kátia Omar e Dulce Pereira, moçambicanas, que estavam também realizando estudos no CES e, como sugeriu minha supervisora, poderiam ser uma boa maneira para me apropriar mais sobre a Educação em Moçambique.

Em outra oportunidade, entrevistei a profa. Denisse, no CES, e conversamos a respeito das questões da infância, da Educação em Moçambique, e obtive dicas valiosas sobre como proceder com a visita e coleta de dados em Maputo, já que ela também tinha realizado estudos por lá. A profa. Denisse apresentou-me contatos importantes, que facilitaram minha inserção como pesquisadora na Universidade Pedagógica de Moçambique.

A Profa. Maria Paula, por sua vez, disponibilizou livros de seu acervo particular, que me auxiliaram a entender o contexto do colonialismo nos países africanos lusófonos: por ser moçambicana e realizar pesquisas em países do continente, tem muitos conhecimentos para compartilhar, o que fez por meio de histórias que elucidavam e facilitavam a compreensão de cada contexto particularmente. Além disso, a professora auxiliou-me a estabelecer contatos com pesquisadores na Universidade Pedagógica e apresentou sugestões de com quem conversar,

²¹ Maria Paula Meneses é investigadora coordenadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, e co-coordena, com Boaventura de Sousa Santos (CES) e Karina Bidaseca (CLACSO), o curso internacional “Epistemologias do Sul” (CLACSO-CES). Possui doutorado em Antropologia, pela Universidade de Rutgers (EUA) e mestrado em História, pela Universidade de São Petersburgo (Rússia). Leciona em vários programas de doutoramento do CES, além de co-coordenar o programa de doutoramento em “Pós-colonialismos e cidadania global” (Centro de Estudos da Universidade de Coimbra, *Investigadores*, 2018, recuperado a partir de <<https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es/maria-paula-meneses>>.)

como proceder, como me locomover e o que poderia ser visitado, para complementar os interesses da minha pesquisa.

Estando em Coimbra, no CES, e tendo a possibilidade de ir à biblioteca diariamente, pude realizar pesquisa bibliográfica, em busca de referências que pudessem sustentar a análise dos dados produzidos pela investigação realizada no Brasil e, nos diretórios das universidades de Portugal, procurar por produções que abordassem a infância nos países africanos lusófonos.

Realizei a coleta no âmbito da biblioteca da Universidade de Coimbra e tive como ponto de partida localizar tudo que há em Portugal sobre a infância africana. Utilizei os seguintes repositórios: Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro, Repositório Digital da Universidade de Beira Interior (THESIS), SciELO Portugal, Repositório Estudo Geral da Universidade de Coimbra, RepositoriUM (Universidade do Minho), Repositório Aberto da Universidade do Porto, Repositório Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL.

O RCAAP, que praticamente engloba todos esses repositórios anteriores e tantos outros, acabou por se tornar um buscador mais completo e apresentou resultados mais certos, ao pesquisar diferentes descritores. E percebi que os repositórios particulares de cada universidade localizavam mais produções e pesquisas realizadas em Portugal ou no Brasil, do que na África lusófona, especificamente em Moçambique.

Em vista disso, ao realizar buscas no RCAAP, obtive 751 registros, porém somente 38 abordavam a temática dessa pesquisa no país, e 20 eram do Brasil, sendo que alguns desses trabalhos já tinham sido encontrados anteriormente, como Pastore e Barros (2018), Barra (2016), Colonna (2009; 2012; 2016), Pastore (2015). Esse levantamento deixou ainda mais premente a necessidade de ir a Moçambique, para encontrar materiais publicados e produzidos lá, já que, muitas vezes, não são divulgados *on-line* e disponibilizados para outros países.

Desse modo, consegui identificar que as publicações acadêmicas sobre a infância dos cinco países africanos são realizadas e/ou publicadas, usualmente, em Portugal e no Brasil. Assim, do ponto de vista da pesquisa da infância, parte das publicações sobre a África lusófona são realizadas fora dela. A seguir, apresentarei uma revisão bibliográfica sobre os estudos da(s) infância(s) africanas lusófonas.

2 A(S) INFÂNCIA(S) NOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como vivem, como se relacionam, como produzem cultura as crianças nascidas nos países africanos lusófonos? Nas palavras de Colonna (2009, p. 3), nos estudos sobre crianças africanas, são

raros os trabalhos que objetivam estudar a realidade das crianças consideradas “normais” dentro de um determinado contexto e ainda mais raros são os estudos que apresentam o ponto de vista das próprias crianças sobre as suas experiências e as suas vivências quotidianas. [...] discute-se a legitimidade de aplicar o conceito de “infância”, assim como foi criado em Ocidente, ao estudo de contextos culturais profundamente diferentes, quais os dos países africanos (grifos no original).

Levando em conta essa reflexão, em busca de repertório que pudesse auxiliar o desenvolvimento desta pesquisa, busquei informações sobre a infância, por meio de revisão bibliográfica em repositórios de teses e dissertações e em publicações de artigos e livros. Esse levantamento levou-me a estudos como o de Barra (2011, 2017) e Alegre (2018), sobre São Tomé e Príncipe; de Colonna (2009; 2011; 2012; 2016), Ribeiro (2016), Pastore (2015; 2018) e Pastore e Barros (2016; 2018), entre outras referências, em Moçambique; de Santos (2010), Andrade (2011; 2017) e Bordonaro e Lima (2011), sobre as crianças de Cabo Verde; de Roca (1998), Silva (2011a; 2011b), Kopelle (2012), de Angola; de Freitas (2013); FEC e Carvalho (2016); Cá (2017) e Cá e Tchan [2018?], sobre as de Guiné-Bissau.

Antes de passar aos pesquisadores, cabe lembrar, como o faz Arend (2012, p. 476) que

desde a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor Leste têm buscado, de diferentes maneiras e entre avanços e reveses, implementar a noção de direitos - sociais, civis e políticos - em favor de sua população infante-juvenil. Essa tarefa exigiu (e continua a exigir) um esforço hercúleo do Estado, da sociedade civil, das famílias e dos indivíduos, uma vez que o processo de instituição da concepção de direitos humanos para os infantes de ambos os sexos implica grandes mudanças na esfera sociocultural, especialmente nas sociedades do continente africano.

Nessa linha, apresenta-se, a seguir, um recorte de textos que trazem elementos presentes nos contextos das crianças dos países africanos lusófonos.

2.1 AS CRIANÇAS EM ANGOLA

A primeira produção encontrada sobre a infância angolana é dos anos de 1998, do pesquisador Roca²². Ele apresenta um estudo sobre a discussão do sistema angolano de educação básica e como este sistema exclui das escolas as crianças pobres, já que estas muitas vezes necessitam trabalhar. Ele sugere, inclusive, formas alternativas de educação básica, que integrem as “crianças de rua” social e economicamente. As “crianças de rua” são aquelas na faixa etária entre seis e dezesseis anos que necessitam de estratégias próprias para sobreviver, não têm acesso ao sistema formal de educação e passam boa parte do seu tempo nas ruas. Em Angola,

“crianças na rua”: são centenas, tanto rapazes como meninas que vivem no centro da cidade e, especialmente, nos bairros pobres de Luanda, conhecidos como *musseques*; ganham dinheiro para as suas famílias ou para eles próprios, vendendo vários bens de consumo, engraxando sapatos e prestando outros serviços, muitas vezes domésticos (carregando água, tomando conta de crianças pequenas etc.); não possuem qualquer grau de instrução ou são semianalfabetas e sem nenhuma capacidade produtiva; sofrem de vários níveis de negligência e/ou violência paternas à medida que a família extensa tradicional (na qual as crianças estão sob controlo e proteção) está a desintegrar-se e a solidariedade entre parentes está a ser substituída pela luta individual de sobrevivência (ROCA, 1998, p. 144 apud CIES, 1996, p. 4-5).

No decorrer do texto, Roca (1998) aponta questões que precisam ser repensadas sobre a educação formal angolana, como os índices de abandono e as lacunas existentes, por não propiciarem um meio para incluir as crianças pobres, o que acaba por ferir o princípio de igualdade de acesso a todos à escola existente no país. Nesse sentido, o autor propõe uma educação informal, que possa integrar essas crianças e capacitá-las como força de trabalho. Isso deveria acontecer, já que

as “crianças de rua” de facto não têm hipótese de retornar ao sistema de educação formal, parece lógico que os incentivos ao aumento da capacidade técnica da força de trabalho do sector informal deveriam ser concretizados através do sistema de educação e formação alternativo e informal e que tal sistema deve ser também promovido (ROCA, 1998, p. 155).

Desse modo, defende que é preciso criar soluções viáveis para os problemas das crianças que vivem nas ruas, criando estratégias que lhes proporcionem, por meio de instruções básicas e da criação de habilidades produtivas, condições para prosperarem economicamente e se

²² Zoran Roca é licenciado em Geografia pela Universidade de Zagreb e docente universitário na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa. Este trabalho apresenta os resultados do projeto *Kandengues Unidos*, da União Europeia, sobre as necessidades e os potenciais para a introdução do Ensino Básico informal e da formação profissional para as “crianças de rua” em Angola.

integrarem socialmente. Destaca, assim, instituições governamentais que trabalham nessa vertente e possibilitam o fortalecimento do ensino alternativo e, principalmente, a formação profissional dessas crianças.

De outro ponto de vista, Silva (2011a)²³ apresenta, em artigo, a infância no meio rural, justificando essa escolha porque, no período estudado, 42% da população do país habitava o campo. Destaca questões do colonialismo e a imposição dos padrões europeus ao país, argumentando que as condições das crianças do meio rural são ainda piores do que aquelas encontradas no meio urbano, devido à desigualdade, às dificuldades de acesso à escola, além de razões econômicas e culturais. Para o autor,

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 (Ibidem, p. 24).

Em Angola, antes da colonização, o conhecimento era transmitido através dos ritos de iniciação e outras diferentes formas tradicionais de educar. Com a chegada dos colonizadores, o modo de vida europeu foi imposto, levando a uma ruptura com a tradição africana. Nessa perspectiva, a escola não foi bem-vista pelos membros das comunidades, já que essa escola colonial “baseada na política educacional colonial, actuou no sentido de combater a escola tradicional africana e desprestigiar os detentores do conhecimento tradicional” (SILVA, 2011a, p. 42). A educação tradicional, de natureza comunitária, em que se preserva e valoriza a cultura antiga e os hábitos culturais do povo, e a educação escolar oficial tiveram que conviver, embora a vivência cotidiana das crianças, em Angola, esteja bastante ligada aos preceitos culturais da comunidade.

Particularmente no meio rural, o autor aponta que

as crianças são necessárias em casa para contribuírem 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 (Ibidem, p. 29).

Nesse sentido, o pesquisador constata que a infância “no meio rural é indissociável da preparação para a vida adulta” (Ibidem, p. 31), e reafirma que é

vivida com simplicidade, numa lógica de convivialidade e numa relação estreita das crianças com o meio ambiente, com as ocupações quotidianas,

²³ Eugénio A. da Silva é natural de Angola e licenciado em Ciências da Educação. Foi professor no Instituto de Educação e investigador no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Portugal.

com os coetâneos e os adultos e com o território da comunidade de cuja salvaguarda depende o bem-estar de todos (Ibidem).

Acrescenta que as brincadeiras têm a intencionalidade de manter as tradições e preservar a vida da comunidade, isto é, as crianças encontram em seu próprio ambiente os materiais necessários para confeccionar os brinquedos, ao mesmo tempo em que as brincadeiras acabam sendo atividades que possam promover e ajudar nos seus futuros papéis na sociedade, como mães e donas de casa, no caso das meninas, ou atividades que permitam agilidade, destreza e rapidez aos meninos. Por isso, para ele, a “brincadeira raramente é ingênua ou inocente” (p. 33). A escola oficial, por sua vez, é bem diferente da realidade que as crianças vivem, pois preocupa-se em transmitir os conteúdos e se esquece de dar valor à cultura e aos conhecimentos tradicionais, elementos que fortalecem a manutenção da identidade do país.

Em outro artigo, Silva (2011b) apresenta também uma discussão sobre a educação no meio rural, em Angola, porém dá enfoque maior às questões de gênero, às desigualdades sofridas pelas mulheres desde pequenas e à cidadania. O autor considera que não

se estimula a escolarização das meninas, já que o seu futuro é traçado tendo como horizonte o lar e a maternidade. 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 *bantu*, a possibilidade de atrair desgraças para a comunidade, sendo, portanto, severamente punida. 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 (SILVA, 2011b, p. 9-10).

De acordo com o autor, a discussão da desigualdade de gênero, na escola rural angolana, vem do isolamento das comunidades rurais e da resistência ao colonialismo, entrando em um processo de endoculturação²⁴. A comunidade rural acaba por criar diversos argumentos que desqualificam a escola, como o fato de se ensinar em língua portuguesa, e a língua natal das crianças ser o bantu; a questão de a cultura bantu impor o casamento precoce das meninas, além da convicção de que as meninas não precisam ir à escola já que, para ser mãe e dona de casa, não são necessários estudos.

Nesse sentido, Silva (2011b, p.16) finaliza o texto, enfatizando que

o Estado angolano tem a obrigação moral de, em nome da igualdade de direitos, desenvolver ações de promoção social da mulher rural para que ela não viva carregando o peso da inferioridade. Pela dignificação da mulher, justifica-se uma estratégia educativa que articule os agentes educativos e concilie os valores e processos educativos inerentes à educação oficial e à educação tradicional. Por isso, resgatar a educação tradicional em Angola, despindo-a dos seus elementos retrógrados, torna-se um imperativo ético e

²⁴ Processo de criar mecanismos para preservar a identidade cultural de um povo (SILVA, 2011b).

cívico em nome da construção de uma cidadania da qual ninguém seja excluído.

Cabe citar, ainda, no que se refere aos estudos das crianças em Angola, a dissertação de mestrado de Koppele²⁵ (2012), sobre as expressões culturais que as crianças de rua usam, no seu cotidiano na cidade de Luanda. A autora interessa-se pelos estudos das culturas da infância e, por isso, desenvolveu uma etnografia com crianças de nove a dezessete anos, para conhecer seus hábitos e expressões.

Em relação ao conceito de crianças de rua, Koppele (2012, p. 17) problematiza a origem dessa determinação, apontando que

Por que é que as crianças de rua também não podem ser chamadas pelo mesmo nome: criança? Uma criança de rua também é um ser humano que ainda não está adulto e é um menor. A diferença encontra-se nas palavras “*de rua*”, ou seja, é uma criança que pertence à rua, e uma criança “normal” não pertence à rua, mas a um pai e mãe. Existe aqui uma complexidade porque todas as crianças nascem de mãe e pai, portanto, ninguém pertence à rua, porque a rua não pode construir crianças, só um pai e mãe podem construir uma criança (grifos no original).

Segundo Koppele (2012), as expressões culturais mais comuns dos grupos de crianças que estão em situação de rua são as brincadeiras e os jogos infantis; o desporto; as danças, músicas e canções; as identificações. As identificações perpassam todas as outras representações encontradas sobre as crianças de rua angolana, por isso “incluem diferentes aspectos em que os mais visíveis são: os nomes, as roupas, a língua oral (oralidade), os sinais e os atributos” (Ibidem, p. 226). Assim,

o aspecto como as crianças organizam as suas vidas através das expressões culturais tem influência na construção da sua identidade, que acaba sendo o resultado da interação com as suas expressões culturais. Na prática, elas integram as expressões culturais nas suas próprias identidades (ibidem, p. 270).

As expressões culturais das crianças são influenciadas pelo ambiente e pela religiosidade, de acordo com a autora. O primeiro deles pode ser considerado “como uma condição fundamental e específica para a prática das expressões culturais da forma como elas o fazem neste momento” (KOPPELE, 2012, p. 270). Quanto à religião, notou-se que pode influenciar a vida, já que “as crianças mostram a sua fé nas expressões culturais e na criação da sua própria identidade” (Ibidem, p. 271). Assim, conclui que

25 Brenda E. te Koppele realizou seu mestrado na Universidade do Minho, no Instituto de Educação, sob a orientação do Prof. Eugénio Alves da Silva.

as expressões culturais são muitas, mas sempre adaptadas às vidas e ao ambiente das crianças, um meio no qual elas se desenvolvem em múltiplas maneiras, constituindo uma instância em que há lugar para cada experiência e sentimento que vivem no seu cotidiano. (KOPPELE, 2012, p. 274).

Nessa linha, os Estudos da Infância, em Angola, propõem debates sobre o contexto da educação rural e sobre a implementação da educação formal, perpassando questões de gênero e da valorização cultural. Entretanto, encontram-se também pesquisas interessadas na situação das crianças que vivem na rua, preocupadas em como essas podem ser melhor inseridas no contexto social angolano e, em outro sentido, tentando dar visibilidade às expressões que essas crianças vivenciam nos pares, durante grande parte do seu dia a dia nas ruas.

2.2 AS CRIANÇAS EM CABO VERDE

A infância caboverdiana está em três textos, de Santos (2010), de Andrade (2011; 2017) e de Bordonaro e Lima (2011).

Santos²⁶ (2010) trouxe para sua pesquisa de mestrado a preocupação com as culturas infantis, em Cabo Verde. Seu foco inicial era abarcar as crianças de seis a doze anos, de dois grupos específicos: o primeiro são as que brincavam nas ruas e o segundo é o grupo de uma pré-escola da cidade de Praia. Porém, no decorrer do estudo, acabou observando também a presença de crianças menores, durante as brincadeiras realizadas nas ruas, ao acompanharem o irmão mais velho ou estarem no colo de alguém que brincava.

Santos (2010) aponta que as crianças cabo-verdianas tornam-se diferentes das demais, pois pertencem a uma cultura que tem identidade própria, visto que a sociedade organiza-se para receber as crianças, numa mistura de rituais e usos aliados à tradição religiosa, disseminados pelos africanos e pelo colonizador, respectivamente, por ocasião de seu povoamento.

Reconhece que as crianças de Cabo Verde são

parte integrante desse coletivo, também revela sua especificidade, cada povo acaba por desenvolver aquilo que Geertz (1978, p. 228-229) denominou de estruturas simbólicas a partir dos quais são percebidos como representantes de “certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos”. O cotidiano que preenche o cabo-verdiano e a cabo-verdiana, o seu campo de ação social “é habitado [...] por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente

²⁶ Dijanira N. V. L dos Santos tem graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2004) e realizou seu mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

rotuladas”. A criança compartilha desse coletivo na apropriação de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar, pois a sociabilidade é parte integrante de sua vida e seu desenvolvimento, participa e faz essa história “no seu nascer, no seu viver ou morrer” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p.32 apud SANTOS, 2010, p. 59).

Para entender essa especificidade das crianças cabo-verdianas, Santos (2010) realizou um estudo etnográfico para observar como brincam na rua e no jardim infantil Sementes de Girassol, e fez entrevistas com adultos, para conhecer as brincadeiras mais antigas de Cabo Verde. No que se refere às observações com as crianças, notou uma diversidade de culturas infantis e descreveu a variedade de brincadeiras e brinquedos²⁷ nos diferentes ambientes pesquisados, apontando que as crianças possuíam maior liberdade de escolha na rua do que dentro do centro infantil, já que lá havia maior controle por parte dos adultos.

Os conflitos existentes nos dois contextos também são diferenciados, visto que, na rua, as crianças entram em embate com as maiores e, dentro da pré-escola, esse confronto acontece entre pares. Como síntese, em seu estudo,

verifica-se que culturas infantis denotam uma hibridação nas diversas formas em que meninos e meninas apropriam-se de repertórios de brinquedos e brincadeiras, universalmente conhecidos. A rua torna-se, então, um dos lugares privilegiado de socialização de crianças pequenas em Cabo Verde, estejam elas participando ou não de jogos e de brincadeiras na interação com os pares, crianças maiores e adultos e, também, sozinhas. [...]. Com relação ao jardim de infância, a pesquisa revelou que, com crianças dos quatro aos cinco anos, a cultura se manifesta na construção de ações com significados partilhados, mesmo sob o controle dos adultos, demonstrando a coexistência de relações de poder, conflitos, solidariedade entre os pares, nas suas reproduções e criações (SANTOS, 2010, p. vii).

A temática das crianças também é foco da pesquisa de mestrado de Andrade (2011)²⁸. O autor está interessado nas políticas de desenvolvimento em defesa dos direitos das crianças e do seu bem-estar, para obter o retrato atual da infância em Cabo Verde. Para isso, pretende “entender uma realidade confrontada com o combate à pobreza, à exclusão social das crianças, ao enquadramento familiar, quando este não é propício, quer em situação de droga, de alcoolismo, de maus tratos, abusos sexuais, trabalho infantil etc.” (p. 12).

²⁷ Alguns dos jogos encontrados foram *handebol*, amarelinha, jogo de cartas, futebol, bolinha de gude, corrida de pneus, entre outros. Já as principais brincadeiras: anel, batizado de bonecas, carro de picolé, lagarta fugida, galinha, onde-vai-barquinha?, dentre outras. Os brinquedos eram caixa vazia de cerveja, bola de borracha e de basquete industrial, garrafa pet amassada, pião, tambor de lata etc. (SANTOS, 2010).

²⁸ Arlindo M. Andrade nasceu na Ilha de Santiago, em Cabo Verde. Em Lisboa, licenciou-se em Ciências da Comunicação e Cultura e fez o mestrado na Faculdade de Ciência Política, Lusofonia e Relações Internacionais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Sua pesquisa foi realizada com crianças de seis a treze anos que frequentam a escola e com as famílias e responsáveis de diferentes áreas de intervenção e, para isso, utilizou questionários e entrevistas.

O autor passa por vários tópicos, para situar as crianças, em Cabo Verde. No que se refere à saúde, o país apresenta evolução positiva, já que os principais indicadores avançaram de forma significativa nos últimos anos. A situação das crianças de/na rua é uma realidade em quase todas as cidades africanas, visto que elas estão atrás de sua sobrevivência e perambulam pelas cidades. Esse fator está muito ligado à questão econômica das famílias.

Mas ele também aponta a existência das “crianças sem registros”, problema constante no país, mesmo com programas que promovem o cadastramento infantil. Registra, ainda, a violência e o abuso de jovens e crianças, e os sistemas de proteção social e centros que recebem os que foram vítimas desses maus-tratos. O trabalho infantil também está presente em Cabo Verde, e há estimativa de 242 milhões de crianças nessas condições. Sobre as portadores de deficiências, Andrade (2011, p. 90) assinala “a falta de quadros especializados para dar apoio às crianças portadoras de deficiência a nível de todas as escolas do país é muito significativa e apesar de haver um departamento de educação especial, as dificuldades de resposta são bastantes”.

Conclui, assinalando que se conhece pouco sobre os direitos específicos das crianças e os aspectos legais dos direitos das famílias. Ainda assim, mesmo aquelas que têm tarefas domésticas a realizar são incentivadas por suas famílias a frequentarem a escola. Finaliza, constatando que, embora em Cabo Verde haja preocupação em criar legislação e políticas sociais, a partir dos direitos das crianças, as ações do Estado são insuficientes para garantir a eficácia e a qualidade desses direitos.

Em 2017, Andrade publicou um artigo, no qual retoma e atualiza sua pesquisa de mestrado. No texto, argumenta que as informações dos diferentes pontos examinados permaneciam as mesmas, apesar de uma notável preocupação e vontade de encaminhar melhorias nas condições de vida das crianças e de suas famílias por parte do Estado, isto é, ao mesmo tempo que o governo de Cabo Verde empenha-se na melhoria de vida da população, precisa seguir as normativas internacionais e nacionais, que priorizam o desenvolvimento economicista e político, em detrimento do social. Em síntese, avalia que há ainda muito o que fazer para as crianças de Cabo Verde, pois

a nível do ensino pré-escolar o número de jardins infantis não aumentou, apesar do apoio do Estado, ainda são necessários reforços quer em número, melhor dizendo um aumento gradual de estruturas, bem como a sua ligação ao sistema de ensino obrigatório como forma alicianante e de critério de

habituação/integração, tanto das crianças como dos familiares. Crianças de rua e trabalho infantil, continua, um pouco fruto da desestruturação das famílias e a ausência de políticas sociais. [...] Continua a faltar obrigatoriedade no sistema de ensino como forma aliciante da sua frequência. Ainda há pais que fogem ao acompanhamento do ensino dos filhos. Não menos preocupante é o aumento da criminalidade que, à data, continua fora de controlo. (ANDRADE, 2017, p. 48).

Em referência aos pontos positivos encontrados, Andrade (Ibidem) faz menção ao desempenho de todos e à busca por ações efetivas e permanentes, para melhorar a qualidade de vida das crianças e a sua formação. Destaca que a sociedade apresenta melhoras, que há investimento por parte do Governo, mas que esses progressos são pouco evidentes para as famílias.

Também no ano de 2011, Bordonaro²⁹ e Lima³⁰ apresentam e discutem as crianças locais e a globalização da infância, em artigo sobre Cabo Verde. Para ambos,

as crianças seriam caracterizadas, por um lado, por vulnerabilidade e dependência: enquanto potencialmente vítimas inocentes, devem ser alvos privilegiados de medidas de prevenção e proteção. Por outro lado, porém, as crianças são potencialmente um perigo, perturbadoras da ordem pública e social, manifestando tendências, quando não supervisionadas pelos adultos, em se envolverem em comportamentos “antissociais”. No processo de globalização da infância, essa duplicidade e ambiguidade na imagem da infância, característica das representações Ocidentais, teriam sido exportadas para contextos profundamente heterogêneos, influenciando as políticas da infância no Sul do mundo (BORDONARO; LIMA, 2011, p. 111-112, grifos no original).

Discutir sobre as crianças de rua, na cidade de Cabo Verde, é enfrentar essa dualidade que também está explícita nas políticas de proteção à infância, além de “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” (BORDONARO; LIMA, 2011, p. 113). De acordo com os autores, o termo “crianças de rua”, em Cabo Verde, tem caráter indefinido, porém é muito utilizado pelo mercado internacional da caridade. Enfatizam, porém que é significativo

considerar a ‘rua’ como uma estratégia de sobrevivência potencialmente eficaz para alguns jovens, que pode ser adoptada, mas que define ou identifica uma categoria com contornos definidos de atores homogêneos. Com base

²⁹ Lorenzo I. Bordonaro é graduado e mestre em Filosofia, pela Universidade de Turim, Itália. Professor do Centro em Rede de Investigação em Antropologia CRIA-IUL, Lisboa.

³⁰ Redy W. Lima nasceu em Cabo Verde, tem nacionalidade cabo-verdiana e portuguesa. É sociólogo pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, em Lisboa. É professor na Universidade de Santiago, Assomada, e Professor-assistente convidado na Universidade Lusófona de Cabo Verde.

nessa abordagem, Bordonaro sugeriu que a relação entre estes atores e a rua tem que ser encarada como oportunista e não fatalística. Esta mudança de perspectiva permite aos pesquisadores entenderem os processos decisivos das crianças, identificando as suas motivações para migrar e para e/ou permanecer na rua, mesmo quando outras alternativas são disponíveis (BORDONARO, 2011 apud BORDONARO; LIMA, 2011, p. 121).

Mesmo defendendo essa tese, os autores não ignoram que os fatores socioeconômicos também podem levar as crianças a viverem na rua, mas enfatizam que é preciso perceber a variedade de razões e situações que, na prática, as levam a essa situação, para não essencializar a relação das crianças com a rua. No contexto cabo-verdiano urbano, a definição de “criança de rua” não está fechada, já que é imprecisa, por ter como base as experiências da vida familiar, dos parentes e da infância. Contudo, torna-se difícil, ainda, considerar a população pobre que vive nas áreas urbanas, devido à diferença de realidades. Por isso,

a forma como as crianças ocupam ou aparecem no espaço público, e a dificuldade em distinguir entre a autonomia e falta de cuidado adequados, são também elementos centrais na definição de “criança em risco”. Enquanto as crianças de classes mais elevadas são confinadas aos espaços doméstico 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 direta dos pais, mas vigiados por pares mais crescidos e outros adultos do bairro (BORDONARO; LIMA, 2011, p. 127-128, grifo no original).

Desse modo, ao discutirem a infância no contexto de rua, em Cabo Verde, os autores apresentam o quanto o conceito está ainda em construção. Apontam que, no país, vem surgindo um “novo conceito” de infância, devido ao crescimento da classe média, mas que esse modelo não representa as crianças das classes populares. As elites pós-coloniais cabo-verdianas defendem políticas próximas à cultura europeia e diferentes das da África continental. E as crianças que não se encaixam nesse contexto acabam sendo alvo de políticas de intervenção pública.

Em síntese, os trabalhos encontrados trazem diferentes aspectos das crianças cabo-verdianas, desde as culturas infantis produzidas nas brincadeiras que ocorrem nas ruas e em um centro de educação infantil, até a ocupação das ruas como estratégia de sobrevivência, revelando as contradições presentes naquela sociedade, como resultado de políticas econômicas pós-coloniais.

2.3 AS CRIANÇAS EM GUINÉ-BISSAU

Em Guiné-Bissau, o estudo de Freitas (2013)³¹ discute os direitos das crianças no país, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, mas caminha em direção à normativa interna criada pelo Sistema Regional Africano, nomeada de “Carta Africana dos Direitos Humanos”, documento aprovado em 1981 e em vigor desde 1986. Diz a pesquisadora que a

Carta enaltece singularidades da tradição histórica em três aspectos: “a consagração dos valores tribais como corolário do espírito da Carta”, ressaltados no preâmbulo da Carta; “a disposição singular não só de direitos, mas também de deveres dos indivíduos africanos para com seus grupos familiares e, finalmente, a afirmação conceitual dos direitos dos povos como Direitos Humanos” (BRANT; PEREIRA; BARROS, [2011] apud FREITAS, 2013, p. 112).

Freitas (2013) apresenta a diversidade de culturas existentes no país e a religião como pontos importantes para a discussão dos direitos infantis - destaca, por exemplo, que a religião muçulmana atua no sentido de ensinar a ler e escrever a partir do Corão, livro sagrado do Islã. As escolas corânicas³² não se localizam em espaço físico e

se organizam em comunidades denominadas “madrassou kuttâb”, compostas pelo “madrass”³³ mestre, os alunos e algumas pessoas da localidade, conforme o aspecto institucional da escola (FREITAS, 2013, p. 115).

E constata que, nas escolas corânicas, existem muitos casos de maus-tratos contra crianças guineenses, pois estas são obrigadas a trabalhar sob condições muito precárias. Aponta, ainda, que a mutilação genital feminina é outra tradição que entra em confronto com os direitos das crianças, porque

uma possível recusa a essa prática acarretaria vergonha e/ou exclusão social tanto para a criança como para sua família (LGDH, 2007). Em outros termos, significa dizer que uma pessoa passa a ser adulta a partir do momento em que cumprir o ritual de iniciação ou fanado, por isso a questão da exclusão social referida pela LGDH (FREITAS, 2013, p. 118).

³¹ Jeanne S. de Freitas é mestra em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco. O artigo mencionado refere-se ao seu trabalho de conclusão de curso *Entre o universalismo dos Direitos Humanos e o particularismo africano: o caso das crianças de Guiné-Bissau*.

³² Sobre escolas corânicas, Freitas (2013) explicita que existem três: “as Madjlis, as Madrassas e as Escolas Mistas”. Os alunos, nessas escolas, são nomeados *talibés*, expressão árabe que significa *estudante*.

³³ Um termo árabe que significa *escola*.

Dessa forma, a discussão dos direitos das crianças se estabelece a partir de duas defesas polarizadas: as correntes teóricas universalista e comunitária. Segundo Freitas (2013), a corrente universalista está assentada no processo de aceitação de todos e, nesse contexto, não aceita que um grupo ou uma cultura específica influencie na formulação dos direitos das crianças; na vertente comunitária, a concepção de sujeito inserido na sociedade como ator participante admite que é necessário o exercício de determinados valores sociais do grupo para a construção de própria identidade, isto é, o grupo social “tentará preservar seus valores particulares, especialmente quanto à orientação dos seus indivíduos nos princípios culturais apreçados na comunidade onde estão inseridos” (FREITAS, 2013, p. 127).

Freitas finaliza seu texto, argumentando que

por um lado, a prática da mutilação genital feminina e a conjuntura dos talibés são interpretadas na vertente universalista como uma violação aos direitos humanos e, portanto, uma transgressão aos direitos individuais; em outro plano, as concepções norteadoras dos direitos humanos perpassaram o senso coletivo e, logo, encontraram-se em conformidade. Cabe acrescentar: esses métodos ainda persistem, não apenas no contexto da Guiné-Bissau, mas em muitos países africanos, especialmente, em face das percepções socioculturais desses povos. Desse modo, o que para o Ocidente seria interpretado como violação aos direitos humanos, em algumas culturas é apenas uma atividade costumeira para essas sociedades (Ibidem, p. 131).

A temática das crianças *talibés* e do ensino corânico também é destaque nos estudos de Cá (2017)³⁴ e de Cá e Tcham [2018?]³⁵. Cá reflete sobre o processo de educação das crianças *talibés*, na esfera da tradição islâmica, em Guiné-Bissau, a partir de investigação bibliográfica articulada a dados estatísticos e de entrevistas realizadas³⁶.

A pesquisadora explicita que os *talibés* são

crianças geralmente pertencentes às etnias da religião muçulmana, de idade compreendida entre os 05 e os 15 anos de idade, e de sexo masculino no seu todo. Essas crianças são enviadas pelos seus pais para outras cidades ou países da sub-região para serem educados pelos mestres marabus nas escolas corânicas espalhadas em todo o território nacional e nos países vizinhos (CÁ, 2017, p. 13).

³⁴ Natália E. Cá é cidadã da República de Guiné-Bissau, possui bacharelado em Humanidades (2017) e licenciatura em Pedagogia, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2020), São Francisco do Conde, Bahia. Participa do programa de Cooperação Técnica Educacional na área do Ensino Superior, com o Brasil. O estudo mencionado refere-se ao seu trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de bacharelado em Humanidades.

³⁵ Ismael Tcham é doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP). Professor adjunto da Unilab.

³⁶ As entrevistas semiestruturadas foram realizadas “com alguns estudantes muçulmanos da nacionalidade guineense, residentes na cidade de São Francisco do Conde, BA, vinculados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), buscando ampliar a compreensão e problematizar esse fenômeno” (CÁ, [2018?], p. 2).

Para ela,

a prática da educação talibé os povos islamizados que a tem como meio da educação das crianças teriam aprendido no passado e trazem em sua memória coletiva e individual tais práticas. Assim, esse vasto conhecimento é transmitido de geração em geração. Obviamente, essas verdades ou mitos da educação talibé carregam noções gerais sobre o próprio povo, acerca das origens do universo, dos homens e mulheres, a importância dos heróis e dos antepassados, a religião, as suas representações mentais, os cultos da vida e da morte, o sagrado e o profano, os seus vínculos com os costumes e hábitos do cotidiano e tantas outras coisas que definem sua existência enquanto grupo (CÁ, 2017, p. 31).

A autora argumenta que o ensino em Guiné-Bissau é fraco, ineficaz e não possui qualidade, o que dá margem a que outros tipos de educação, como o ensino talibista ou marabus, tornem-se mais fortes do que as instituições educativas formais. As duas principais escolas da educação islâmica, em Guiné Bissau, são a *corânica* e a *madrassa*.³⁷ A pesquisadora, porém, constata que as crianças acabam tornando-se fonte de renda para os mestres marabus, porque são submetidas à prática da mendigação por dinheiro, arroz e açúcar, nas ruas da cidade, para cobrir as despesas da escola. Segundo ela, torna-se fácil reconhecer estas crianças nas ruas por suas vestimentas sujas e rasgadas, por andarem descalças e com latas na mão para carregar os alimentos.

Nessa perspectiva, Cá (2017, p. 63) diz que

no contexto guineense, não seria exagero quando se afirma que as crianças talibés são privadas de tudo que lhes pertence pelo direito: família, amor, liberdade, saúde, educação, alimentação saudável, carinho etc.; suas infâncias são roubadas pelo poder da força ou pela falta de conhecimento ou oportunidade, pelos ditos professores religiosos que exploram e enriquecem nas custas dos trabalhos de mendigação dessas crianças. Já existem inúmeros exemplos que mostram os maus [sic] através da violência física contra os talibés. Desde cedo, já aprendem a labutar pela própria sobrevivência e cuidados com suas saúdes, uma vez que são espancados, passam fome porque suas refeições dependem do resultado da mendicância na rua. Assim, mendigam por dinheiro (a quantia exigida por dia é estipulada por mestre), açúcar e arroz -, vão para o mestre e, o resto fica para ele, para assim comprar o que vai comer.

Em síntese, a autora questiona os direitos humanos das crianças, sob esse tipo de tradição cultural e argumenta quão vulneráveis estão essas crianças, por não terem nenhum tipo

³⁷ Segundo Cá (2017), “a escola *corânica* tradicional se baseia numa perspectiva educativa de nível alto de ensino do Alcorão, sendo[que] o recinto escolar costuma ser fixado no espaço físico próximo à residência do mestre ou da mesquita, nem sempre tem um lugar definido e nem uma estrutura permanente especializada para o ensino e aprendizagem” (p. 4).

de apoio do Estado e pela falta de lei, em Guiné-Bissau, que proteja os *talibés* e proíba as atitudes agressivas dos *marabus*.

O tema das crianças no país também foi localizado em um estudo de caso realizado, no ano de 2016, pela FEC – Fundação de Fé e Cooperação³⁸, Organização não Governamental, com atuação em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. A pesquisa foi sobre as crianças irã, em Guiné-Bissau, definidas como

crianças deficientes e/ou crianças com crescimento anormal (podendo estar associado a aspectos de má nutrição) remetendo estas questões para demonização (em muitos dos casos com a atribuição de superpoderes) dessas próprias características (FEC; CARVALHO, 2016, p. 7).

Desse modo, tal termo é utilizado nas crenças dos grupos étnicos, para dar sentido a fenômenos para os quais não encontram explicação, e está ligado à ideia de crianças feiticeiras, principalmente aquelas que nascem com algum tipo de deformação genética. Mas, as crianças feiticeiras são mais comuns em países da Bacia do Congo³⁹ e não aparecem muito em países islâmicos.

A metodologia utilizada por FEC e Carvalho (2016)⁴⁰ foi a realização de entrevistas individuais com cinquenta pessoas das áreas da Saúde e da Educação; com cinquenta da sociedade civil e com vinte famílias de crianças irã. Havia o interesse de estudar o conceito de criança irã, dando enfoque às crenças, percepções e atitudes direcionadas a elas. A pesquisa revelou que, para os três grupos, “a criança irã é, maioritariamente, caracterizada por sofrer deficiência ou doença, sendo, frequentemente, comparada a animais e/ou caracterizada por comportamentos fortemente estereotipados” (FEC; CARVALHO, 2016, p. 8). Apontou, ainda, que muitas famílias sofrem pressão para se livrarem dessas crianças ou correm o risco de serem excluídas do meio social.

O estudo conclui-se com a indicação da necessidade de medidas educativas e da criação de programas comunitários, sociais e familiares, para dar recomendações eficientes às famílias, a fim de resguardar os direitos humanos dessas crianças.

³⁸ FEC “é uma Organização não Governamental para o desenvolvimento. Existimos desde 1990 por vontade da Igreja Católica em Portugal. Trabalhamos com comunidades e parceiros em Portugal, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, na educação, saúde, capacitação institucional, educação para o desenvolvimento e advocacia social” (FEC; CARVALHO, 2016, n.p.). Tem a supervisão científica de Graça S. Carvalho.

³⁹ Esses países são “República Democrática do Congo, Angola, Camarões, República Centro-Africana, Gabão, Nigéria, Libéria e Serra Leoa” (FEC; CARVALHO, 2016, p. 18).

⁴⁰ Graça S. Carvalho é professora titular na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, e diretora do Centro de Pesquisa em Estudos da Criança (CIEC), da mesma Universidade.

As pesquisas sobre crianças, em Guiné-Bissau, apontam questões culturais e, principalmente, religiosas que interferem nas condições de suporte da família e do Estado, para estudarem. Revelam, também, as contradições entre as tradições culturais, as crenças, as religiões, as famílias e o Estado, no entendimento das crianças como sujeitos de direitos.

2.4 AS CRIANÇAS EM MOÇAMBIQUE

Colonna⁴¹ é referência quando se pesquisam as crianças em Moçambique. A autora, nos seus estudos de doutoramento, diz o quanto são escassas as investigações que apresentam a realidade das crianças moçambicanas, pois somente são abordadas em situações de vulnerabilidade e de desfavorecimento, perpetuando uma imagem de “crianças africanas pobres, esfomeadas e doentes” (COLONNA, 2009, p. 10).

Sua pesquisa foi realizada em um bairro de Maputo, com crianças e jovens de dez a dezessete anos, para investigar e conhecer as vivências cotidianas das crianças que tomam conta de outras crianças. Colonna (2012) organizou o estudo em dois momentos, o primeiro com 120 meninos e meninas, em uma escola com turmas da 6ª classe; o segundo abarcou seis crianças e suas famílias, a fim de frequentar suas casas, para observar a rotina vivenciada por elas, atendendo, assim, ao desejo de conhecer a experiência de ser criança em situações da vida cotidiana, tendo como base a etnografia participativa e visual.

Desse modo, Colonna (2009; 2011; 2012; 2016) incorpora diversos assuntos que atravessam a infância africana, tais como a discussão sobre as crianças que estão “fora do lugar”⁴², o campo dos Estudos da Criança, a Sociologia da Infância, o campo dos Estudos Africanos, os direitos das crianças e outras áreas, para, no decorrer de sua tese, ir mostrando como se constitui o contexto da infância, em Moçambique

Para enfatizar as crianças que cuidam de crianças, Colonna descreveu as atividades cotidianas realizadas por elas e como estão relacionadas com o tempo, pois “as crianças de Infulene parecem organizar por conta própria a maior parte do tempo fora da escola” (2012, p.

⁴¹ Elena Colonna é licenciada em Sociologia, pela Sapienza - Universidade de Roma, na Itália, e doutora em Estudos das Crianças, pela Universidade do Minho (2012), em Portugal. Atualmente é docente da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique.

⁴² Segundo a pesquisadora, Connolly e Ennew (1996), explicitam bem o que é estudo das crianças “fora do lugar” (*out of place*), isso é, “das crianças que não respondem à norma de infância da classe média europeia e norte-americana, depois universalizada, e que são, por isso, consideradas em situação de risco e que põem em risco a própria sociedade” (COLONNA, 2009, p. 10).

190). A professora pontuou, também, a relação das crianças com o espaço e com os trabalhos domésticos e a mobilidade que podem exercer pela cidade.

O cuidar dos irmãos mais novos ou, até, de outras crianças, segundo Colonna (2012), é uma atividade comum tanto para meninas como para meninos, mesmo quando os adultos estão por perto. Esse tipo de atividade, na cultura moçambicana, não é visto como uma exploração, pois é rotineira e serve para ajudar nos afazeres da família: as crianças acabam por cuidar dos mais novos como se fosse uma brincadeira, não separando as duas atividades.

O estudo traz outro olhar para o contexto moçambicano, ao trocar uma visão estereotipada sobre as crianças moçambicanas por uma outra que reconhece crianças ativas, que brincam, vivem e convivem, no contexto das escolas e nas famílias, realizando as atividades que lhes cabem e levando isso como divertimento. As crianças sentem-se orgulhosas e acham importante cuidar dos mais novos, para que possam aprender e, assim, obter conhecimento para quando formarem suas próprias famílias.

Na linha da discussão da infância em ambientes públicos, Colonna e Brás (2011)⁴³ elaboraram o artigo *Criança e espaço urbano em Maputo*. Para eles, a ênfase está em notar que

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 não têm medo de se relacionar com uma “estrangeira” que está a passar (COLONNA; BRÁS, p. 145-146).

Nesse artigo, o foco está nas crianças no espaço público, que podem ser os parques, as igrejas, as lojas e, principalmente, as ruas, ocupados, naqueles momentos, entre uma casa e outra ou a escola, mas que podem tornar-se lugar de encontro, de trabalho, enfim, de sociabilidade. No texto, são apresentadas as crianças relacionando-se com as localizações e as representações sociais, criando pontos de referência para identificar os lugares que conhecem, apropriando-se dos conceitos de distância, para construírem suas relações. Ou seja,

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 (COLONNA; BRÁS, 2011, p. 162).

O exercício do percurso escola-casa-escola, apesar de ser uma atividade nos cinco dias da semana, pode ser sempre algo diferente, como uma nova companhia, uma outra brincadeira,

⁴³ Eugênio J. Brás é mestre em Sociologia, pela Universidade de Brasília (2006) e professor na Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

um percurso diferente, buscar um colega para levá-lo à escola, entre outras possibilidades. No entanto, mesmo toda essa liberdade de deslocamento, em Matola e Maputo, é objeto de controle social, porque as crianças, em sua maioria, vestem uniformes. Isto é, “Se uma criança tiver um comportamento considerado repreensível, qualquer pessoa pode reconhecer o uniforme e conseguir informar seus professores” (COLONNA; BRÁS, 2011, p. 168).

As crianças vão ganhando maior autonomia com o tempo, ou seja, quando são novinhas, vão para a escola acompanhadas por um adulto ou por irmãos mais velhos, contudo,

os adultos não partilham os ideais de cuidado, proteção e privacidade relativos às crianças dominantes dos mundos minoritários (JAMES; JENKS; PROUT, 2002). As crianças gozam de uma considerável autonomia e, quando é aplicada uma estratégia de controle por parte dos adultos, procuram formas de subvertê-las. Finalmente, acrescentamos que existem alguns sinais de uma tendência a exercer um maior controle por parte dos adultos. Na altura da investigação, as crianças circulam principalmente a pé ou com o transporte público, sozinhas ou em companhia dos colegas (práticas de autonomia). Porém, nos últimos anos, tem-se assistido à difusão do transporte escolar privado (delegação da vigilância adulta) e de mais crianças acompanhadas no automóvel da família (controle e privatização) (COLONNA; BRÁS, 2011, p. 181).

Mesmo existindo o controle por parte dos adultos, os autores concluem que as crianças possuem um grau elevado de independência e mobilidade pela cidade, pois, desde os primeiros anos de vida, podem circular livremente até onde conseguem chegar a pé. Desse modo, “onde foi desenvolvida a pesquisa, não existem lugares para crianças, porém cada canto do bairro acaba se transformando num lugar das crianças” (COLONNA; BRÁS, 2011, p. 183).

Pastore⁴⁴ é outra referência quando se pretende localizar pesquisa com crianças em Moçambique, onde fez sua pesquisa de mestrado para “compreender como as crianças organizam seu dia a dia, quais são as atividades valorizadas, desejadas e exigidas no contexto cultural e sociopolítico das famílias, da comunidade e da escola” (2015, p. 14). Para isso, efetivou uma pesquisa com cinco crianças, entre sete e treze anos, organizada em dois momentos: no primeiro, conviveu com cada uma delas em suas casas e com suas famílias e, no segundo, acompanhou cada uma à escola.

Para apresentar as diversas experiências partilhadas nas casas, detalhou seu encontro com as crianças, as rotinas dentro de casa, a questão do gênero, o respeito dos mais velhos pelas crianças, o cuidado com as crianças mais novas, o brincar no meio das atividades domésticas, as tarefas e responsabilidades e a composição familiar. Na escola, destacou questões referentes

⁴⁴ Marina Pastore é Terapeuta Ocupacional graduada pela Universidade de São Paulo e realizou seu mestrado em Terapia Ocupacional, na Universidade Federal de São Carlos.

à cultura de se bater nas crianças, ao ensino da língua oficial portuguesa enquanto muitas crianças falavam changana⁴⁵, à falta de proteção e de muros nas escolas, para resguardá-las contra roubos.

Pastore publicou artigos a partir da dissertação (PASTORE; BARROS⁴⁶, 2016; 2018; PASTORE, 2018) sobre a situação das crianças em Moçambique, a relação entre o trabalho doméstico e o brincar, e sobre a necessidade da implementação de políticas públicas para repensar as ações nas escolas, vistas como um lugar de conhecimentos, culturas e fazeres.

Ainda na linha dos estudos que se interessaram pelas brincadeiras, localizei a pesquisa de mestrado de Ribeiro (2016)⁴⁷. Seu interesse de pesquisa era estudar as brincadeiras mais comuns das crianças, em um bairro de Maputo, e o tempo que dedicavam a esse tipo de atividade. Para isso, realizou uma etnografia por três meses, quando fez entrevistas, fotografias, vídeos e conversas informais com quinze crianças da faixa etária dos três aos dezesseis anos, e suas famílias.

Sobre os jogos infantis, Ribeiro aponta todos os tipos que foram encontrados e relata que estão presentes no dia a dia e ajudam a englobar uma grande quantidade de crianças brincando. Conta que as brincadeiras são diversificadas, muitas vezes ensinadas de pais para filhos, e os brinquedos são construídos com materiais reciclados. E constata que “todos os recursos provenientes da Natureza, o espaço e o meio, aliados à criatividade e ousadia infantil, dão origem a inúmeros brinquedos e brincadeiras onde jogos são criados e recriados” (2016, p. 94).

E a autora conclui que as crianças moçambicanas aproveitam os momentos na rua para brincar, que constroem os seus próprios brinquedos e desenvolvem outras habilidades para se protegerem contra os perigos da rua e, dessa forma,

estas crianças brincam trabalhando, tendo essa postura já enraizada, não se conseguindo já separar uma da outra. Assim sendo, as tarefas domésticas parecem condicionar o tempo de brincadeira das crianças, que encaram este processo como normal, conferindo-lhes um sentimento de pertença a uma cultura. Em todas estas brincadeiras e jogos captados ao longo destes três meses, sempre se constata a presença de crianças ainda bebês à guarda de suas irmãs. A maioria

⁴⁵ Língua materna mais frequente em Moçambique (PASTORE, 2015).

⁴⁶ Denise D. Barros é Professora no Programa de Pós Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora-membro do Núcleo Amanar – casa das Áfricas. Orientadora do mestrado de Pastore.

⁴⁷ Susana M. S. P. Ribeiro é mestre em Estudos da Criança com área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

destes jogos foram recriados por estas crianças ou são já importantes legados que foram passando de geração em geração e que a sua cultura prima em não deixar acabar (RIBEIRO, 2016, p. 112).

As crianças de Moçambique também figuram em estudos especialmente vinculados à saúde, como o de Martins (2019)⁴⁸, que trata da consulta pós-natal de crianças lactantes, em Moçambique, e o de Nhantumbo (2009)⁴⁹, sobre o crescimento e a atividade física em crianças e jovens rurais de Calanga, em Moçambique. As questões motoras na infância podem ser encontradas em Santos (2010)⁵⁰ e em Pereira (2016)⁵¹. Cunha (2012)⁵² desenvolveu dissertação sobre a má nutrição infantil nas crianças de cinco anos, em Moçambique. Fonseca (2009)⁵³ e Silva (2012)⁵⁴ estudaram as protozooses e os parasitas intestinais em crianças que estavam no hospital central de Maputo. Alfredo (2016)⁵⁵ fala dessas parasitoses nos distritos de Quelimane e Gurué.

Encontrei também a pesquisa de Macamo (2015)⁵⁶, sobre insucesso escolar em Moçambique, a de Manhice (2017)⁵⁷, sobre trabalho infantil e sustentabilidade social, e a de Copeto (2014)⁵⁸, a respeito das crianças-soldado.

Nota-se um aumento de estudos que procuram combater a visão da “criança fora do lugar”, colonialista e seletiva, que entende que os que não se enquadram no padrão europeu não possuem infância, não são consideradas crianças e são marginalizadas. Como vimos nas

⁴⁸Janet M. A. D. Martins é mestra em Saúde Pública e Desenvolvimento, pelo Instituto de Higiene e Medicina Tropical da Universidade Nova, Portugal.

⁴⁹Leonardo Nhantumbo é doutor em Ciências do Desporto, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, membro fundador do NIAFS, docente e investigador na Escola Superior de Ciências do Desporto da Universidade Eduardo Mondlane.

⁵⁰Fernanda K. Santos é graduada em Educação Física, pela Universidade Federal de Alagoas (2008), mestre em Desenvolvimento Motor, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2010) e doutora em Ciências do Desporto, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2014).

⁵¹Daniela A. Pereira é mestra em Reabilitação Psicomotora, pela Universidade de Lisboa.

⁵²Patrícia I. P. Cunha é mestra em Desenvolvimento e Saúde Global, pelo Instituto Universitário de Lisboa.

⁵³Ana Maria T. D. C. da Fonseca é mestra em Biologia - Microbiologia Aplicada, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

⁵⁴Carina D. C. Silva é mestra em Saúde Tropical, pelo Instituto de Higiene e Medicina Tropical da Universidade Nova, Portugal.

⁵⁵Célio Alfredo é mestre em Parasitologia Médica pelo Instituto de Higiene e Medicina Tropical da Universidade Nova de Lisboa.

⁵⁶Ernesto M. Macamo é mestre em Administração e Gestão Educacional, pela Universidade Aberta, Portugal.

⁵⁷Antonieta da Conceição Sidónio Manhice é doutora em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, pela Universidade Aberta, Portugal.

⁵⁸Maria A. C. M. Copeto é mestra em Relações Internacionais, pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

primeiras produções descritas, as crianças moçambicanas possuem suas riquezas e estão presentes na sociedade brincando, exercendo os seus papéis, produzindo culturas aos pares e ocupando os diferentes espaços de Moçambique.

2.5 AS CRIANÇAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Encontrei a infância de São Tomé e Príncipe nas pesquisas de Barra (2011; 2017) e de Alegre (2018).

Barra (2011; 2017)⁵⁹ expõe o cotidiano lúdico das crianças de São Tomé e Príncipe, a partir das brincadeiras, jogos e brinquedos, para perceber as culturas da infância e apontá-las por meio das vozes das crianças. A autora realizou pesquisa no país por um período de, aproximadamente, um ano, entre 2011 e 2012, recolhendo dados em todos os distritos de São Tomé e na ilha de Príncipe, para observar onde as crianças brincam, onde se encontram para brincar, com quem brincam, além dos contextos formais de investigação, como escolas e jardins de infância. Os participantes da pesquisa foram crianças de 4 a 14 anos, do meio rural e do meio urbano.

O estudo permite-nos compreender como as crianças vão constituindo as relações da sua infância nos momentos de brincadeira. A pesquisadora tem a intenção de, mediante sua pesquisa, proporcionar outro entendimento sobre as crianças que nasceram em África, sobre as vozes das crianças e seu cotidiano lúdico. Por isso, ao

investigar sobre as brincadeiras das crianças santomenses permitiu que se fosse muito além da estereotipia de crianças órfãs, vítimas, pobres e vulneráveis, muitas vezes cunhada pelos estudos e estatísticas encomendadas ao ocidente. Concomitantemente, na contemporaneidade tem sido reforçada a ideia de que não são apenas os “países ricos” que têm algo a oferecer aos “países pobres”, perspectiva que é aqui corroborada, pois entende-se que deve ser considerada a possibilidade de aprendizagens mútuas, de onde possam surgir propostas criativas e inovadoras, que possam responder, inclusivamente, a muitos dos problemas criados pelo dito sistema económico global, e cujos efeitos frequentemente estão a ser intensamente sentidos pelos países do sul. Este reconhecimento dos saberes não ocidentais, numa atitude atenta de “ouvir as margens” (FANON, 1975 cit. em SANCHES, 2005), ensaia também o combate à normatividade da infância e incita a abraçar o ecletismo das teorias pós-coloniais seguindo o “apelo a aprender com o Sul” (SANTOS, 2004), recusando permanecer em paradigmas teóricos e fronteiras

⁵⁹Sandra M. Barra é doutora em Estudos da Criança - Área de Sociologia da Infância -, pela Universidade do Minho, em Portugal. As duas produções citadas são publicações referentes à sua tese de doutorado *A Infância na Latitude Zero: as brincadeiras da criança 'global' africana*.

disciplinares estabelecidos, e abrindo a possibilidade de olhar para e das margens (BARRA, 2017, p. 82).

No âmbito da pesquisa, Barra (2011; 2017) procura desconstruir o discurso eurocêntrico e colonizador em África, trazendo visibilidade à sua cultura, aos seus modos próprios de brincar, a como as crianças organizam as suas brincadeiras, rompendo com os modelos estereotipados do Ocidente, ou seja, a autora quer desvendar as culturas de resistências e a função das crianças na contemporaneidade, deixando de lado a concepção de “criança global”. Por isso,

neste processo, os estudos pós-coloniais revelaram-se como instrumento decisivo na construção de epistemologias da infância, ao permitir que nos desacomodemos dos lugares e perspectivas a partir das quais nos é habitual observá-la, mas também porque nos indicaram o desequipamento necessário para escutar as vozes das crianças (BARRA, 2017, p. 86).

No estudo, a autora diz que, para ouvir as crianças, foi preciso desequipar-se, utilizando a construção etnográfica, tanto para ter acesso à realidade social quanto por ser essa uma metodologia frequentemente utilizada nas pesquisas dos Estudos da Infância. Com isso, uma das suas primeiras constatações foi que “as crianças estão no lugar onde está a brincadeira e a brincadeira estará onde estiverem as crianças, embora as suas formas de brincar e os brinquedos utilizados possam não corresponder aos parâmetros nos quais o mundo ocidental tende a ‘encaixar’ o brincar das crianças” (BARRA, 2017, p. 89).

Desse modo, apresenta jogos, brincadeiras e brinquedos do universo lúdico das crianças santomenses, e constata que, para compreender o universo das brincadeiras dessa região, é preciso recorrer às características, contextos socioculturais e geográficos de onde acontecem essas atividades.

Em síntese, Barra (2017) conclui que

as brincadeiras em São Tomé e Príncipe parecem constituir a expressão de uma atividade muito própria das crianças, mas que é reconhecida, aceita e convivida pelos adultos santomenses. Este reconhecimento, porém, não significa uma vigilância excessiva, um supervisionamento imperativo, ou uma sistemática monitorização das brincadeiras e separação etária das crianças – algo que ocorre com cada vez mais frequência no contexto de países centrais, onde se confunde o papel de apoio do adulto com o de juiz, privando as crianças de serem elas próprias as construtoras e (re)construtoras dos seus mundos sociais e culturais (p. 101).

Alegre (2018)⁶⁰, em seu mestrado, focou nas práticas e percepções de professores e educadores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), a partir do princípio de que

a Educação Inclusiva (EI) é uma reforma educacional que abarca diferentes níveis de mudança. O objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência ou incapacidade à escola regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda, abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo (ALEGRE, 2018, p. 1).

Desse modo, vai tratar as diversas temáticas que perpassam a educação inclusiva, como a heterogeneidade da população escolar, que necessita de um sistema educativo mais flexível, colaborativo e inclusivo; o papel dos professores perante a inclusão; a legislação vigente, que garante o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais - NEE. Aponta, também, a importância dos programas de formação continuada, para habilitar os professores e trazer novas habilidades de ensino.

Para realizar sua pesquisa, Alegre (2018) estabeleceu contatos com um diretor do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe, dez encarregados de educação, uma professora responsável pela educação especial, cinco professores de 1ª Câmara de Educação Básica – CEB - e cinco educadores de infância, tanto de escolas no meio rural quanto no meio urbano.

A pesquisadora também constatou que professores e educadores concordam com as leis existentes sobre a inclusão das crianças e verificou, ainda, que têm dificuldades para educá-las, devido à ausência de estratégias para intervenção, ao elevado número de crianças por turma e ao fato de que os edifícios escolares não apresentam as adaptações necessárias, ou seja,

os dados revelam que tanto os professores como as educadoras reconhecem o direito à inclusão de crianças, no entanto, nas entrevistas realizadas, constata-se que os professores concordam com a inclusão, mas manifestam algumas inquietações relacionadas com a criação de condições para a mesma, a garantia do acesso de todos à escola, a promoção da aceitação da criança com NEE e a falta de adaptações dos edifícios escolares (ALEGRE, 2018, p. 68).

Ademais, muitos docentes não acreditam ter as competências suficientes para ensiná-las e enfatizam a falta de professores e educadores especializados na área. Alegre finaliza seu estudo enfatizando “que é urgente uma intervenção por parte do estado santomense, no sentido de melhorar as condições das salas de aulas e qualificar cada vez mais os professores e educadores, para a prestação do melhor atendimento às crianças com NEE” (ALEGRE, 2018, p. 74).

⁶⁰ Maria Izaura C. Alegre é mestre em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A infância santomense ainda apresenta poucas publicações, mas há interesse nas brincadeiras e no modo como crianças com NEE são abordadas pelos professores e educadores que trabalham com elas no dia a dia.

Apesar da escassa publicação sobre a infância no contexto dos PALOP, nota-se que, aos poucos, alguns pesquisadores foram se interessando por realizar estudos sobre o assunto, o que traz maior visibilidade para as crianças, apontando como estão presentes no dia a dia da sociedade africana, não só na perspectiva da miséria e da pobreza, mas ocupando os espaços públicos, brincando, estudando e confeccionando os seus próprios brinquedos. Nessa linha, elas vão driblando o controle resultante do colonialismo, construindo suas relações de pares e vivenciando a infância, seguindo sua cultura e os preceitos dos seus povos.

Cabe lembrar que a produção acadêmica sobre infância apresentada neste Capítulo foi realizada e/ou publicada em Portugal e no Brasil. Fica a seguinte questão: e a produção realizada/publicada nos próprios países africanos lusófonos onde encontrar? A dificuldade de acesso às produções dos PALOP provavelmente seja decorrente do processo da colonização portuguesa na África e dos movimentos de resistência, contextos que serão apresentados no próximo Capítulo.

3 OS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS

Neste Capítulo, apresentarei pontos primordiais para se compreender o contexto dos países africanos lusófonos. Ao pensar nos PALOP, necessariamente surgem diversas questões relacionadas ao colonialismo. Por isso, para obter maior entendimento de como esses países foram se constituindo, dialogarei com os conhecimentos acerca do que é o colonialismo, como ocorreu na África, o que o legado colonial trouxe de vivência para os povos africanos e as formas como os países desenvolveram práticas de resistência contra o domínio português.

Em seguida, apresentarei breve caracterização desses países, para localizá-los geograficamente, e relatar elementos de sua cultura e seus sistemas de educação. Finaliza o Capítulo um pouco mais sobre as pesquisas em Ciências Sociais, na África lusófona: nesse sentido, apontarei como surgiram as primeiras universidades, como essa área de estudo vai se fortalecendo e quais os desafios e avanços do campo, no contexto dos PALOP.

3.1 COLONIALISMO

Quijano (1992) enfatiza que o colonialismo é uma dominação direta, política, cultural e social dos europeus sobre os dominados de todos os continentes. O autor argumenta que, no aspecto político, o colonialismo foi derrotado na América, depois na Ásia e na África, embora uma relação de dominação colonial permaneça, pois continua não somente a subordinar as outras culturas à cultura europeia, mas “trata-se de uma colonização das outras culturas, embora sem dúvida em diferentes intensidades e profundidades segundo os casos” (1992, p. 12). Nesse sentido, é uma forma sistemática de repressão que

recaiu, sobretudo, nas formas de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação sobre recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguido pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (Ibidem).

Os colonizadores, de acordo com Quijano (1992), impuseram uma realidade mistificada de seus padrões de produção de conhecimentos e significados, já que, primeiramente, colocaram-nos longe do acesso da maioria dos dominados e, em seguida, ensinaram parcial e seletivamente alguns dos dominados, para alocá-los nas instâncias de poder dos dominadores,

o que tornou a cultura europeia uma sedução e, desse modo, ela “passou a ser um modelo cultural universal. O imaginário nas culturas não-europeias hoje dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se, fora desses relacionamentos” (QUIJANO, 1992, p. 13).

A dominação colonial, de acordo com Quijano (Ibidem), “consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua no interior desse imaginário. Em uma medida, faz parte dele” (p. 12). A cultura europeia torna-se o modelo universal e, além disso, impede que as demais culturas existentes possam produzir imaginários e conhecimentos e reproduzi-los, sem estar dentro dessas relações. Por isso, para o autor,

durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi-se constituindo o complexo cultural conhecido como a racionalidade/modernidade europeia, que foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (Ibidem, p. 14).

Segundo Quijano (2005), uma das premissas básicas para a dominação colonial foi a ideia de raça, pois é “o modo básico de classificação social universal da população mundial” (p. 203), visto que “os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição natural de inferioridade e, em consequência, também seus traços fenotípicos, assim como seus descobrimentos mentais e culturais” (p. 203).

No que se refere ao colonialismo, Quijano (1992) expõe que houve maior destruição cultural na África do que na Ásia; porém com menos intensidade do que na América. Desse modo,

os europeus também não tiveram sucesso ali na destruição total ou completa de padrões expressivos, em particular objetivação e formalização visual. O que eles fizeram foi tirá-los de legitimidade e reconhecimento na ordem cultural mundial dominada pelos padrões europeus. Foram colocados na categoria “exótico”. Isso é, sem dúvida, o que acontece de manifesto, por exemplo, no uso dos produtos da expressão plástica africana como motivo, como ponto de partida, como fonte de inspiração, da arte de artistas ocidentais ou africanos europeizados, exceto como próprio modo de expressão artística, de hierarquia equivalente à norma europeia. E esse é exatamente um visual colonial (p. 13-14).

Na mesma linha, Meneses (2018) enfatiza que colonialismo não permite enxergar o outro, como um sujeito com saberes e experiências próprias. E potencializa estudos em que os indivíduos são notados de um ponto de vista exógeno, em que se tira a capacidade de ouvi-los e passa-se a categorizá-los dentro de critérios universais e eurocêntricos. Ou seja,

o colonialismo tem sido usado para referir o processo de dominação iniciado por um conjunto de colonos (civis e/ou militares) para seu benefício econômico e da metrópole. Trata-se de um processo com implicações profundas e efeitos a longo prazo que se estendem além do escopo e período

de dominação política, e que inclui muito do que é entendido através das análises neocoloniais e decoloniais (MENESES, 2018, p. 119).

Meneses descreve o colonialismo como uma violência, embora admita que possa existir mais de uma leitura sobre a questão, a depender do ponto de vista de quem refere. Isto é, para aqueles que colonizaram, representa expansão territorial e disseminação de um projeto civilizador eurocêntrico, ao passo que, para aqueles que foram colonizados, constitui doloroso processo de barbárie, de diminuição do outro, que sofre com a brutalidade colonial, e assim “as mentes dos colonizados vão ser dominadas de tal modo que internalizam a ideologia da superioridade eurocêntrica, passando a desprezar as suas culturas e histórias, que assumem ser agora sinónimo de atraso” (MENESES, 2018, p. 116).

3.1.1 Colonialismo português na África

Para Meneses (2018), o colonialismo reproduz seu mundo e suas perspectivas, por meio da criação de paradigmas, discursos, conceitos e na criação de conjunto de axiomas. Para a autora, a África, no século XIX, surgiu como local privilegiado e de grande potencial para os colonizadores europeus, pois possuía riquezas, recursos materiais, mão de obra disponível e ainda não tinha sido explorada. À vista disso,

apesar de a colonização europeia ter devastado as sociedades e as economias africanas tradicionais, a intervenção colonial foi justificada, pelos que lideravam a proposta colonial, como simbolizando um “fardo para o homem branco”, uma expressão popularizada pelo poema de Rudyard Kipling (1899), para justificar moralmente a expansão colonial. A mensagem deste poema reflete a mentalidade dominante na altura, em que muitos intelectuais ocidentais acreditavam que os grupos raciais não europeus, como os africanos, eram culturalmente inferiores, uma posição que era apoiada pelo racismo científico (MCCLINTOCK, 1995; MENESES, 2010). Trazer os outros povos, pela colonização, para a luz da civilização transformou-se num momento sacrificial do homem branco. Estes sentimentos não eram incomuns na altura (MENESES, 2018, p. 123).

Assim, o colonialismo foi uma missão civilizadora violenta e, sendo “um sistema de negação da dignidade humana para muitos povos do mundo, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão e resistência, aquilo que hoje é designado de Sul Global” (Ibidem, p. 115).

O colonialismo português foi “uma missão civilizadora e pacificadora”⁶¹ que as colônias africanas sofreram por anos a fio, nos quais a individualidade e a oportunidade de opinar foram retiradas das pessoas, que, assim, foram oprimidas, e suas crenças e experiências, invisibilizadas. Foi estabelecida a supremacia do conhecimento e das práticas dos colonizadores europeus, vistos como contribuição aos povos colonizados, no sentido de torná-los indivíduos cultos, de bons costumes, disciplinados e aptos para viverem em sociedade. Desse modo, o colonialismo e as primeiras missões foram uma “prática colonial de manter o povo na ignorância e sempre submisso aos interesses da administração portuguesa” (MACHUNGO, 2011, p. 25).

3.1.2 O caminho histórico-geográfico da colonização

Em 1430, foi iniciada a entrada portuguesa na África e, de acordo com Hernandez (2008), as expedições buscavam abastecer o reino português com trigo e cereais, mas logo se interessaram também pelas especiarias e por metais preciosos: “a meta dos ‘viajantes exploradores’ financiados pelo rei de Portugal era alcançar as Índias por via marítima, uma vez que o acesso por terra, [...] lhes fora impedido pelos turcos otomanos até a batalha de Lepanto, em 1571” (p. 45).

Assim, ao contornarem a costa ocidental da África, em 1434, chegaram a Cabo Bojado e, em 1455 e 1456, ao rio Gâmbia, “uma das principais vias de acesso ao interior do continente até o século XIX, além de importante rota de escoamento de ouro e de grande quantidade de escravos do Bambuk” (HERNANDEZ, 2008, p. 47).

Em Cabo Verde, segundo Hernandez (Ibidem), o início do processo de ocupação portuguesa ocorreu no início de 1462, principalmente na ilha de Santiago e, já em 1510, era possível encontrar pequenos grupos de portugueses, castelhanos e genoveses vivendo lá. De 1462 a 1647, Portugal outorgou a Carta de Privilégios aos Moradores de Santiago, mediante a qual obtiveram o direito de posse e uso das terras, além de poderem resgatar os escravos da costa da Guiné. As demais ilhas de Cabo Verde tiveram papel semelhante ao de Santiago no sistema de colonização. Desse modo,

é possível sublinhar que esse conjunto de medidas foi fundamental para que fossem estabelecidas estruturas básicas a partir das quais se constituiu e desenvolveu o sistema de dominação nas ilhas. Estabeleceu o regime de propriedade da terra, criou as condições legais para o tráfico negreiro e propiciou mão de obra escrava para o arquipélago. Essas foram as condições

⁶¹ Esses termos foram utilizados originalmente no texto e não refletem a posição desta pesquisa.

necessárias para formar uma sociedade escravocrata, por um lado, com um reduzido grupo de senhores que, no geral, concentrava a propriedade da terra, o controle da navegação, o comércio e a indústria artesanal e, por outro, a grande maioria de escravos, trabalhando especialmente na produção de gêneros para o abastecimento de navios e de bens utilizados na compra de negros nas costas da Guiné (HERNANDEZ, 2008, p. 521).

Foi no século XV, em 1446, que os primeiros portugueses chegaram a Guiné-Bissau. Até os anos de 1879, o país era ligado a Cabo Verde e só se tornou província em 1890. “Suas fronteiras só foram definidas após a penetração portuguesa, depois de 1902, completando-se no final da década de 1920” (HERNANDEZ, 2008, p. 537). São Tomé e Príncipe tornou-se província nos anos de 1470 e 1471. Em “1482, São Tomé passou a ser um território estratégico para os portugueses, por possibilitar que fosse dado o seguimento aos contatos iniciais com o ‘reino’ do Congo. Por sua vez, a ilha de Príncipe começou a ser colonizada em 1502” (HERNANDEZ, 2008, p. 548). Os portugueses contornaram a costa ocidental africana e instalaram-se em Angola, em 1482, conforme Hernandez (2008). Em 1490, o rei de Portugal foi até Angola e estabeleceu contratos com o Rei do Congo.

Em Moçambique, os portugueses chegaram entre os anos de 1497 e 1499, quando Vasco da Gama viajou para a Índia e, em 1507, para controlar o processo produtivo, criaram uma feitoria-fortaleza no país, por ser um lugar estratégico para a rota para a Índia (HERNANDEZ, 2008). Os primeiros missionários tinham o objetivo de enfraquecer os movimentos das nações nativas contra o colonialismo, além de alargar o cristianismo. Por isso, nas missões, “a condição *sine qua non* para ter acesso aos estudos era a conversão ao cristianismo. Isto passa também pela mudança do nome ‘selvagem’ para outro ‘importado’ para assim receber o baptismo” (MACHUNGO, 2011, p. 27).

Cabe destacar que foi na segunda metade do século XIX que os europeus decidiram não apenas realizar trocas com os africanos, mas dominar seu território, o que fizeram a partir da criação da Sociedade de Geografia de Lisboa⁶², em 1875 (LOPES; ARNAUT, 2005). O movimento de expansão português obteve

apoios do movimento republicano, de algumas indústrias e empresas comerciais e financeiras interessadas em África. Os expedicionários foram seguidos pelas missões religiosas, nomeadamente as protestantes, que se instalaram preferencialmente nas colónias que eram controladas pelas suas nacionalidades de origem; porém, ao abrigo da liberdade religiosa, bem depressa se espalhavam nas colónias de outros países. Mas, sem dúvida que foram os militares, nomeadamente no século XIX e meados do século XX,

⁶² A Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL) foi criada em 1875. É uma instituição, nas suas origens e nas suas finalidades, muito ligada ao contexto português da época, à situação da Europa daquele tempo e ao que era a problemática da posição de Portugal no Ultramar, especialmente na África.

que tiveram um papel de primazia no processo de colonização, ocupação e pacificação dos territórios ultramarinos (GARCIA, 2003, p. 20).

A Conferência de Berlim⁶³ foi o arranque inicial para o processo de colonização, introduzindo “nas relações internacionais regras uniformes relativas às ocupações que poderiam, no futuro, verificar-se nas Costas do Continente Africano” (GARCIA, 2003, p. 21).

Menezes (2010) localiza no século XX uma maior expansão das missões civilizadoras, que pretendiam resgatar as almas africanas e civilizar os povos indígenas, identificando os europeus com o progresso. A “nova África”, resultou, assim, “do imaginário europeu colonial, que construiu o africano enquanto súbdito indígena situado eternamente num plano temporal anterior aos alcances do conhecimento do Ocidente” (MENEZES, 2010, p. 72). Em outras palavras, era necessário que o povo africano abandonasse suas crenças, costumes e hábitos, para adquirir os que fossem próprios da cultura portuguesa.

Em síntese,

a ocupação dos territórios visando sua exploração implicava em introduzir profundas modificações no modo de vida das sociedades africanas. Duas em especial causaram enorme impacto nestes povos: a expropriação das terras e a obrigação do trabalho. Estas modificações eram condições para que as principais atividades econômicas e investimentos dos europeus se tornassem viáveis. Ou seja, elas viabilizariam os investimentos da agricultura, na mineração e na criação de estradas, garantindo o retorno do capital investido (LOPES; ARNAUT, 2005, p. 68).

Desse modo, mesmo que houvesse sido implantada a ideia de “liberdade, igualdade e dignidade a todos” (MENESES, 2010, p. 74), após a Proclamação da República em Portugal, no ano de 1910, as operações coloniais de conquista e expansão foram mantidas. O objetivo central da expansão colonial passou, então, a ser “a exportação dos ideais republicanos, vistos como a principal alavanca para impulsionar em todo o lado, incluindo nas colônias, a emergência de direitos naturais” (MENESES, 2010, p. 75).

A seguir, veremos os aspectos principais do legado colonial (GRAÇA, 1997): a configuração geo-histórica, o Estado Moderno e o fenômeno de plurinacionalização da língua portuguesa.

3.1.3 A Conferência de Berlim e a partilha da África

⁶³ A Conferência de Berlim, realizada entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, debateu a partilha da África e delimitou regras e acordos para a ocupação do continente africano pelas potências europeias.

A África foi colonizada efetivamente após a Conferência de Berlim, quando se definiram os territórios como áreas de ocupação militar e de influência das potências coloniais. Na primeira fase dessa ocupação, a colonização alastrou-se sobre as várias unidades políticas existentes e também sobre as pequenas parcelas do território, ficando conhecidas como impérios, reinos e chefaturas (GRAÇA, 1997). Assim,

uma segunda fase foi a da ocupação administrativa, a qual representou de facto a implantação de um Estado de Direito caracterizado pela sua intervenção no domínio público e privado. Uma terceira fase foi da ocupação científica que se traduziu na identificação e estudo da realidade social, geográfica e ambiental. As três fases não foram ordinariamente sequenciais, pois se interligaram desde o início, prolongando-se a administrativa pelo século XX – não sendo possível afirmar que globalmente se tenha concluído de facto, uma vez que o recenseamento total da produção nunca foi conseguido, problema aliás ainda actual e de difícil solução em África – e prolongando-se também a científica até às Independências (GRAÇA, 1997, p. 65).

Com a falta de meios e as instabilidades políticas vividas em Portugal, a ocupação não foi feita imediatamente em todas as colônias. A Sociedade de Geografia de Lisboa, originada nos anos de 1875, esteve no nascimento da colonização moderna portuguesa da África e foi considerada patriótica (GRAÇA, 1997). Em nome da ciência geográfica, avançavam-se projetos de ocupação territorial a partir da África Ocidental, da África do Sul e das costas da África Oriental, o que criou alguma preocupação com o futuro das posições portuguesas em África, assim como a posse, o governo e o fomento dos territórios africanos.

O autor argumenta que não é possível pensar que essa divisão poderia ter acontecido de acordo com as diferenças etnolinguísticas e culturais existentes. Pontua que “só é assim possível especular sobre qual teria sido a evolução das unidades políticas africanas se aquelas fronteiras não tivessem sido traçadas” (GRAÇA, 1997, p. 63). Os traços de fronteira que o autor refere ocorreram durante a Conferência de Berlim de 1884-1885⁶⁴, quando foram traçados a régua, para estabelecer as relações de força das potências mundiais europeias. Desse modo,

de um ponto de vista afrocêntrico, essa evolução teria assegurado uma continuidade no sentido da formação de Estados Modernos especificamente africanos. De um ponto de vista eurocêntrico, essa evolução ter-se-ia dado num cenário de guerras contínuas que provavelmente ainda não estariam terminadas, tal como aconteceu durante séculos, e até há pouco tempo, na formação e na consolidação dos Estados e suas fronteiras (Ibidem, p. 63).

Para Meneses (2018), a Conferência de Berlim pode ter sido interpretada como algo valoroso e significativo para alguns, porém para outros foi um processo drástico, doloroso e

⁶⁴ A conferência de Berlim de 1884-85 teve como objetivo estender as relações de forças das potências mundiais Alemanha, Inglaterra e França até as zonas as quais eram consideradas marginais e, portanto, passaram a ser zonas de influência desses países (GRAÇA, 1997).

dramático. Os que estavam a favor da “civilização” interpretavam-na como um processo para desenvolver a razão e trazer triunfos ao colonizados, tanto no âmbito político, quanto no religioso, no intelectual e no moral. Na ótica imperialista,

o momento de Berlim expressou a chegada do apoio filantrópico ao continente, a integração de África, até então percebida como isolada do mundo (*i.e.*, do “mundo” que se assumia civilizado), nos circuitos globais de comércio, nas regras administrativas do mundo civilizado (CROWE, 1942, p. 4-5). Em África “não existem costumes, tradições ou regras políticas solidamente estabelecidas. A maior parte das tribos indígenas vive em plena barbárie”, argumentava um dos defensores da colonização portuguesa, Lourenço Cayolla (1912, p. 99) (MENESES, 2018, p. 124).

Do ponto de vista dos africanos, a Conferência foi um processo de exploração e subordinação aos desejos e comandos das potências europeias. Meneses apoia-se em Mazrui (1986), para exemplificar o processo:

O domínio colonial europeu em África foi mais eficaz na destruição das estruturas indígenas africanas do que na destruição da cultura africana. A tensão entre as novas estruturas importadas e as antigas culturas resilientes faz parte do conflito cultural pós-colonial no continente africano. Neste sentido, urge saber se [e como] África se está a reclamar a si própria (MAZRUI, 1986, p. 20 apud MENESES, 2018, p. 125).

A partilha da África pelos europeus, ao final do século XIX, é um dos principais agentes de muitos dos problemas existentes no continente, já que o critério de divisão apresentado era eurocêntrico e buscava estender a relação de forças das grandes potências mundiais (GRAÇA, 1997).

3.1.4 A instalação do Estado Moderno e a plurinacionalização da língua portuguesa

A implementação do Estado Moderno para os africanos foi feita pelos colonizadores europeus: foi criado para organizar e manter a configuração geopolítica instalada desde a Conferência de Berlim, já que “não é possível identificar unidades políticas originalmente africanas que abrangessem na totalidade, ou mesmo de modo significativamente parcial, as áreas das novas entidades, entretanto definidas” (GRAÇA, 1997, p. 60).

A constituição do Estado Moderno, nos países africanos colonizados por Portugal, teve a duração de duas a três gerações. Portanto, durante esse período, a rede administrativa foi se constituindo, porém notou-se que os colonizados era um povo com pluralismo sociocultural, o qual era desconhecido e complexo para os colonizadores, e isso levou à criação de maneiras de regulamentar a realidade existente (GRAÇA, 1997).

Como não era possível pensar que todos os cidadãos eram iguais perante a lei - especificamente quando se tratava dos africanos - e para que fosse possível o desenvolvimento social e econômico desse povo, de acordo com o autor, criou-se o Estatuto do Indigenato, em 1926, sendo

um procedimento formal de assimilação progressiva dos africanos no processo social enquadrado pelo Estado, e também da Nação uma vez que a tradicional e secular atitude portuguesa relativamente aos povos colonizados era a da sua integração na cultura portuguesa, num prazo indeterminável (GRAÇA, 1997, p. 66).

Esse foi um estatuto muito questionado por vários historiadores, porém, segundo Graça (1997), ele impediu grandes mudanças socioculturais para os africanos e suavizou as relações estabelecidas, mediante a implantação de um sistema dualista de Direitos (os tradicionais e os modernos), evitando-se conflitos sociais generalizados e permitindo-se codificar os usos e costumes mais tradicionais, almejando-se que o sistema se tornasse mais eficaz.

Nesse momento, o Estado tornou-se agente regulador dos grupos sociais que estavam sendo estabelecidos (missionários, comerciantes e outros tipos de colonos); além disso, passou a ser o gerador de uma estrutura material para o desenvolvimento econômico e social. Com esse intuito, criou-se o Acordo Missionário de 1940⁶⁵, que é um dos exemplos dessa empreitada, pois “representou uma renovada metodologia que visava suavizar e tornar mais eficiente o processo de mudança sociocultural dos colonizados. A religião católica desempenhava neste contexto a função de substituir as crenças tradicionais” (GRAÇA, 1997, p. 68).

A expansão do Estado ganhou corpo durante a guerra colonial, visto que era necessário o aumento de infraestrutura, investimentos e povoamentos. Próximo à data das independências, o Estado já havia implementado uma dinâmica social que estruturou as sociedades tradicionais e criou uma consciência nacional. Com as independências, essa dinâmica não foi alterada.

Na prática, após a Independência, esta orientação traduziu-se na substituição dos agentes da administração pública e/ou na sua *reciclagem* através de um *processo de reeducação dos assimilados e de muitos brancos e mulatos* que optaram pela nacionalidade moçambicana, obrigando-os a um período de permanência nos chamados *campos de reeducação*, nos quais se procedeu também à *socialização* de futuros quadros intermédios. Consequentemente, levou-se a cabo aquilo a que vulgarmente se passou a chamar o *escangalhamento do aparelho colonial* (GRAÇA, 1997, p. 71, grifos no original).

⁶⁵ O acordo foi entre Portugal e Santa Fé, para formalizar o papel dos missionários, tornando, assim, a Igreja Católica responsável por um ensino rudimentar aos indígenas, de acordo com os valores da cultura portuguesa (GRAÇA, 1997).

Após a declaração da independência dos países africanos lusófonos, de acordo com Graça (1997), houve a permanência das ideias colonizadoras para gerir esses países, porém notou-se a necessidade de ir contra o aparelho do Estado Colonial e isso possibilitou mudanças que desestabilizaram o sistema social na sua globalidade. Assim, existiu um clima de insatisfação, o qual originou manifestações de resistência, tanto em Angola, como em Moçambique e em Guiné-Bissau.

O Estado Moderno, sendo avaliado num ponto de vista geral, conseguiu consolidar-se após as independências, já que até mesmo as tensões e conflitos levaram a maior urbanização desses países. De forma resumida, Graça (Ibidem) aponta que “os fundamentos do Estado Moderno nos PAL⁶⁶ se encontra no período colonial, mas tem sido no período pós-independência que estes se têm consolidado” (p. 74). A configuração tripartida (território, governo e população) manteve-se e firmou-se mais ainda; sendo assim, o território continuou, a população foi em busca de sua modernização e o governo criou uma identidade própria, valorizando o conjunto culturalmente plural.

Não menos importante, a plurinacionalização da língua portuguesa também foi parte do legado colonial. De acordo com Graça (Ibidem), houve um processo para que a língua colonial oficial fosse a língua portuguesa, iniciado pela utilização de palavras e expressões que facilitavam o contato entre portugueses e africanos, nas relações diárias dos comércios e evangelizações.

Entretanto, no que se refere a São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, a língua portuguesa serviu também como suporte, pois foi “integrando elementos africanos à estruturação do crioulo⁶⁷, como forma alternativa e preferida de expressão linguística” (GRAÇA, 1997, p.75). Com isso, o autor enfatiza que, em Guiné-Bissau, também se desenvolveu um crioulo devido ao pluralismo etnolinguístico e à formação histórica de um novo grupo social miscigenado nas praças e presídios. O mesmo fenômeno não foi observado em Moçambique e Angola.

Desse modo, independentemente da formação dos crioulos,

a introdução sistemática da Língua Portuguesa em África, particularmente na Guiné-Bissau, em Angola e Moçambique, só se verificou após a Conferência de Berlim, nomeadamente no séc. XX, acompanhando a implantação do Estado Moderno. A divulgação deu-se principalmente através do comércio, da missionação, da administração pública e da escolarização (GRAÇA, 1997, p.75).

⁶⁶ O autor utiliza a expressão PAL para fazer referências aos países africanos lusófonos.

⁶⁷ O crioulo não foi uma língua utilizada somente pelos menos cultos, formalmente: todos utilizavam, pois foi empregada pelos alunos, nos liceus; pela comunidade, nas reuniões familiares íntimas; além do uso por comerciantes, intelectuais e empregados de escritórios.

Com o decorrer dos anos, até o período das independências, a língua portuguesa foi se constituindo progressivamente e ganhando particularidades em cada colônia. Após as independências, as transformações na estrutura social, que contemplavam o sistema educativo; a proliferação das escolas rurais e as campanhas de alfabetização; a mudança de professores; o aumento da população urbana; as guerras civis e os meios de comunicação provocaram a expansão da língua (GRAÇA, 1997).

Ao mesmo tempo, foi instituído o debate entre língua oficial *versus* línguas nacionais, visto que,

numa perspectiva nacional, língua nacional há só uma, e portanto o equívoco da questão deve-se principalmente à sua “politização” por elites culturais e políticas, numa discussão já antiga que reforça a atitude afrocêntrica pela recusa de neocolonialismos virtuais, complicando ao mesmo tempo a dinâmica de integração do pluralismo etnolinguístico e da identidade nacional que se encontra em processo de definição (GRAÇA, 1997, p. 78).

A seguir, apresentam-se elementos da resistência africana à colonização portuguesa.

3.2 RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS LUSÓFONAS

É preciso destacar que os reinos, sociedades e Estados africanos opuseram-se à conquista colonial, por intermédio de lutas individuais ou em pequenos grupos, contra o processo colonial, utilizando recursos e meios disponíveis para manterem sua autonomia. Le Calennec (2007) apresenta todas essas resistências ininterruptas, que ocorreram entre 1880 e 1940. Segundo ela, foram vários os movimentos, iniciados com caráter esporádico e rural, com poucas adesões e ações mais fragmentadas. As primeiras formas de resistência dos africanos foram a recusa em pagar imposto, em trabalhar ou em produzir as suas culturas, ou seja, uma resistência passiva contra o sistema dos brancos.

Essa ação era facilitada devido ao fato de que havia poucos administradores coloniais e o território era grande, o que impedia a visita regular e frequente a esses ambientes. Com a chegada de mais colonizadores, esses movimentos foram diminuindo, mas nunca deixaram de existir, e suscitaram novas formas de recusa, como “automutilação, enfraquecimento simulado ou voluntariamente provocado, utilização de sementes não férteis, plantação na época errada, sabotagem das culturas, dissimulação ou destruição das colheitas etc.” (LE CALLENNEC, 2007, p. 458).

No caminho até as independências, os africanos também empreendiam a resistência imediata, caracterizada pela revolta espontânea e de reduzida envergadura, ou seja, eram

movimentos epidérmicos, recusa de umas das consequências da colonização mais do que a colonização propriamente dita, resistência desorganizada em que o grupo age mais por contágio, oportunidade, solidariedade, do que por estratégia, com um objetivo imediato e palpável, sem profundidade de campo, sem ideologia nem conteúdo político explícito, sem uma real consciência do alcance da ação empreendida (LE CALLENNEC, 2007, p. 458).

Nessa linha, segundo a autora, ocorreu também o que foi denominado como “banditismo social”, iniciado antes da implementação completa da colonização e caracterizado pela ação de indivíduos isolados, rejeitados por familiares e comunidades. Com a chegada dos europeus, esse movimento ganhou maiores proporções, isto é, esses indivíduos reuniam-se e se opunham aos regimes coloniais, tendo atitudes como agredir agentes comerciais e pilhar as plantações, ações que contribuíram para desestabilizar e fragilizar o colonialismo.

Como recusa à colonização, os africanos também fizeram o uso da religião,

que se tornou o local privilegiado de um amadurecimento e de uma manifestação da vontade de lutar. Além disso, a religião era um instrumento ideal para superar um mal-estar profundo e duradouro, uma angústia provocada pela chegada dos europeus, que vinha perturbar radicalmente a ordem do mundo e o campo tradicional do conhecimento dos seres e das coisas (LE CALLENNEC, 2007, p. 461).

A essas formas de resistência populares correspondeu uma repressão violenta por parte dos europeus, por meio de “mobilização de tropas, envio de comando às aldeias, uma vez por outra, ataques aéreos destinados a aterrorizar as populações, cerco de zonas, [...], deportação de legiões de prisioneiros” (LE CALLENNEC, 2007, p. 460). Os povos africanos mantiveram longo combate em reação às forças colonizadoras, e as formas de resistência apresentadas possibilitaram a luta pela independência de muitos dos países africanos. Ou seja,

a resistência era passiva ou ativa, local ou alargada, eclodia em meio rural ou urbano, assumia formas antigas ou modernas, e colocava-se no terreno econômico, social, político sem excluir o religioso. Implicava ora as populações, ora as elites tradicionais, ora ainda as elites modernas, desencadeava alianças entre essas diferentes camadas sociais, fazia nascer ou renascer consciência de classe ou de pertença étnica - tudo isso com conteúdos ideológicos mais ou menos claros, objetivos mais ou menos elevados (LE CALLENNEC, 2007, p. 456).

A exploração colonial nos países africanos lusófonos causou impactos em praticamente todos os setores da sociedade: no econômico, na agricultura, na formação de identidade desses povos, na organização social e na negação de que o africano produzisse cultura. Como isso se reflete nos países? O que foi apresentado até este ponto permite levantar ideias sobre a

manutenção da identidade de povos que, mesmo sob o jugo do opressor, mantiveram suas línguas nativas, seus hábitos culturais, suas crenças.

3.3 CARACTERÍSTICAS DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS

Denominados *países africanos lusófonos*, pode-se, porém, levantar questões sobre essa denominação, como explicita Macamo (2012a):

Nos meus primeiros seis anos de vida não falei Português. As pessoas com quem convivi nesse período de tempo não falaram comigo Português. Falaram Xangan, uma língua “Bantu” da África Austral. Os meus vizinhos falavam várias outras línguas: Copi, Xitsuá, Gitonga. A Língua Portuguesa era falada na cidade onde nasci e cresci (Xai-Xai), mas não era a língua de referência para nenhum de nós. Nunca falei Português com a minha mãe, meus avôs e uma série de outros parentes que tenho. Mesmo agora quando vou a Moçambique, não é Português que falo com as pessoas com quem lido nos sítios por onde faço as minhas pesquisas. Falo Xangan, a minha língua materna (p.10).

Nos países africanos colonizados por Portugal – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe –, são bastante complexos os processos vividos para chegarem à independência e os modos - variados - como se constituíram e estabeleceram nessa nova dimensão política. O texto a seguir apresenta breve caracterização desses países, a partir de diferentes fontes. Pretende-se localizar cada país, geograficamente, referir elementos de sua cultura, mantidos como forma de resistência, e seus sistemas de educação.

3.3.1 Angola

Localizado na costa atlântica sul da África Ocidental, o país teve sua história marcada por um longo confronto armado contra o domínio colonial português. De acordo com Santos (2018),

começam a aparecer, já por volta de 1948, os primeiros movimentos nacionalistas e as organizações políticas que dariam origem ao Conselho de Libertação de Angola. Nas décadas de [19]50 e 60, são constituídos os três principais grupos desse cenário: o Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), que entraram em conflito direto com o poder colonial (p.30).

Angola tornou-se independente em novembro de 1975, mas manteve-se um conflito interno, que somente teve fim no ano de 2002. Em 2012, ocorreram eleições legislativas, que permitiram a consolidação da democracia no país (CAMPANHA, 2015). Sua capital é Luanda.

No que se refere à população angolana, de acordo com Silva Neto (2004), o povo bantu constitui-se de cerca de cem grupos étnicos diferentes, os quais se destacam: “Bakongo, Bundo (Ambundo), Ovimbundu, Lunda-Tchokué, Nganguela, Nhaneca – Humbe, Ovambu, Herero e Donga” (p. 10). Já os grupos etnolinguísticos não bantus são Bochimanés, Koisans, Europeus e Mestiços.

Santos (2018) informa que o “grupo linguístico banto constitui o grande contingente populacional de Angola e reparte-se por grupos linguísticos que variam em força numérica e que acentuam a existência de relações entre etnia, língua e cultura” (p.30). De acordo com o pesquisador,

o governo decidiu atribuir o estatuto de línguas nacionais às línguas umbundo (a mais falada no país), quimbundo (2ª língua mais falada), quicongo (3ª língua mais falada) chôcue, ganguela, cuanhama (resolução nº3/87 do Conselho de Ministros, publicada em maio de 1987 apud MINGAS, 2000, p. 55) (SANTOS, 2018, p. 30).

O sistema educativo do país está organizado em seis subsistemas⁶⁸: educação pré-escolar, ensino geral (primário e secundário), ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior. Sobre o campo da educação, sabe-se que

ainda antes do fim do conflito armado, em 2001, o governo angolano aprovou a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (GRA, 2001) e a Lei de Bases do Sistema da Educação (Assembleia Nacional, 2001), dois documentos basilares para a Reforma do Sistema de Educação, que teve início em 2004 e terminou em 2012. Ambos os documentos referem que a educação é democrática, pelo que todos os cidadãos de Angola têm o mesmo direito de acesso e participação (CAMPANHA, 2015, p. 39).

A religião é um dos elementos mais importantes na vida tradicional dos angolanos, pois exerce influência na maneira de pensar e viver. É um sistema de crenças, cerimônias, valores e é uma característica comum a todas as tribos de Angola. Os colonizadores tentaram implementar a cultura europeia do cristianismo, porém não conseguiram destruir a tradição da sociedade (SILVA NETO, 2004). Desse modo, os angolanos, nos diferentes tipos

⁶⁸ Subsistema *educação pré-escolar*: creche (do 0 aos 2 anos), jardim infantil (dos 3 aos 5 anos), classe de iniciação (dos 5 aos 6 anos de idade, antes da entrada no ensino primário, obrigatório); Subsistema *ensino geral*: ensino primário (da 1ª à 6ª classe) e secundário (1º ciclo da 7ª à 9ª classe; 2º ciclo da 10ª à 12ª classe); Subsistema *ensino técnico-profissional*: formação profissional básica (da 7ª à 9ª classe), formação média técnica (da 10ª à 12ª ou 13ª classe); Subsistema *formação de professores de nível médio*: da 10ª à 13ª classe; Subsistema *educação de adultos*: inclui o ensino primário e o ensino secundário, a partir dos 15 anos de idade; Subsistema *ensino superior*: graduado (bacharelado e licenciatura) e pós-graduado (mestrado e doutoramento) (CAMPANHA, 2015, p. 39).

etnolinguísticos, possuem uma característica comum, que era acreditar em uma divindade, por isso

os bantu são também caracterizados pela crença em seus ancestrais, como entidades divinas sacerdotais. Para os angolanos, essas características são mantidas e transmitidas de geração para geração, pelos anciãos. Existem em Angola, os nativos mucubais no sul da Angola que não se deixaram influenciar pelos portugueses, e até hoje mantêm intacta a maneira tradicional de praticar a educação, suas crenças e a religião; creem na existência de um poder divino que criou o mundo e influencia suas vidas (SILVA NETO, 2004, p. 95).

O portal do *Access África* (2016)⁶⁹ relata que cerca da metade da população está ligada à Igreja Católica, mas as igrejas protestantes também possuem forte influência no país, atualmente.

3.3.2 Cabo Verde

Arquipélago localizado ao largo da costa da África Ocidental, o país conquistou sua independência em 5 de julho de 1975, sob o comando do Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC),

que conduziu os destinos do país até 1991, quando passou a vigorar, com a realização das primeiras eleições livres, um regime parlamentar e um sistema pluripartidário. Desde então registraram-se grandes mudanças em termos de democratização, alternância política, exercício da cidadania, liberalização da economia, legislação, descentralização e envolvimento da sociedade civil (MARTINS, 2013). No que se refere à governação, o país tem sido repetidamente reconhecido como um caso de sucesso na região (CAMPANHA, 2015, p. 43).

Cabo Verde é formado por dez ilhas (nove habitadas) e 11 ilhéus, dos quais vários são desabitados. As ilhas de Santiago, onde se situa a cidade de Praia, capital do país, e de Santo Antão são as maiores.

No que se refere à religião,

os cabo-verdianos são, na sua maioria, cristãos (mais de 95%), com os católicos a representarem 85% da população religiosa. Em Cabo Verde também têm algum destaque os protestantes da Igreja do Nazareno e da Igreja Adventista do Sétimo Dia, assim como a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons), a Congregação Cristã de Cabo Verde, Assembleia de Deus, Testemunhas de Jeová e outros grupos pentecostais e adventistas. A

⁶⁹ O *Access África* é um portal agregador de informação institucional, econômica e política de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Busca contribuir como um portal de informação para a aproximação cívica e empresarial contemporânea entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, tendo como público-alvo os investidores, conjuntos de cidadãos, representantes associativos, comunidade acadêmica, além das pequenas e médias empresas (Disponível em: <<http://accessafrica.flad.pt/>>).

liberdade de religião é garantida pela Constituição e respeitada pelo Governo, existindo boas relações entre as diversas confissões religiosas (ACCESS AFRICA, 2016).

O Sistema Educativo de Cabo Verde é baseado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), revista em 2010 (MED, 2010). A estrutura em vigor divide-se em subsistemas: o da *educação pré-escolar*; o da *educação escolar*, que abrange o Ensino Básico, secundário e superior, e as modalidades especiais de ensino e atividades de ocupação de tempos livres⁷⁰. Acrescente-se que

o compromisso concreto do Estado, com base da Constituição da República, em particular do artigo 77º, é “garantir o Ensino Básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei” (REPÚBLICA DE CABO VERDE, 2010, p. 29). Ou seja, aos outros níveis de ensino a referência é no sentido de promover, garantir, mas não assegurar. Assim, considerando a LBSE, o Estado assume responsabilidades apenas na gratuidade do 1º ao 6º ano de escolaridade (CAMPANHA, 2015, p. 45).

O portal do *Access África* (2016) informa que o sistema educativo em Cabo Verde é semelhante ao português, tendo o país o segundo melhor sistema educacional, na África, depois da África do Sul. O ensino primário é obrigatório e gratuito para as crianças entre 6 e 14 anos.

De acordo, com o “Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa” (2015), a língua predominante no país é o Crioulo Caboverdiano, considerada como língua nacional, mais utilizada no dia a dia, embora o português seja a língua oficial de Cabo Verde. Assim,

Tendo um alfabeto próprio (Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano - ALUPEC), há muito se desenvolvem esforços para o seu reconhecimento como língua oficial, mas isso é prejudicado pelo facto da sua implementação formal ser ainda muito fraca (MARTINS, 2013). O crioulo divide-se em duas formas de expressão com algumas variantes em pronúncias e vocabulários, respetivamente: o das ilhas de Barlavento, ao norte, representado por São Vicente (*kriol*) e o das ilhas de Sotavento, ao sul, representado por Santiago (*badiu, kriolu*) (CAMPANHA, 2015, p. 44).

A partir de pesquisa realizada no país, Santos (2010) aponta que a sociedade de Cabo Verde “possui traços típicos, resultantes das influências recebidas do continente africano e

⁷⁰ “Ensino Básico: três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos e o segundo e o terceiro de dois anos cada; Ensino Secundário: passa a ser de quatro anos - dois ciclos de dois anos cada, prevendo que o 1º ciclo abarque o 9º e o 10º anos de escolaridade e o 2.º ciclo, abrangendo o 11º e o 12º anos de escolaridade; Ensino Superior: compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, correspondendo aos níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento. Subsistema da *educação extraescolar*: atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação profissional e do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar; atividades de desporto escolar e apoios e complementos socioeducativos; componente de formação técnico-profissional articula-se com o sistema nacional de formação e aprendizagem profissional” (CAMPANHA, 2015, p. 45).

européu na sua concepção, que a aproxima e também a distancia, em vários aspectos, dos outros agrupamentos humanos” (SANTOS, 2010, p. 59). De acordo com Madeira (2016), ocorreu um processo de povoamento diferenciado dos demais países africanos, pois “Cabo Verde é um Estado-Nação em oposição à situação predominante da heterogeneidade da maioria dos países africanos, onde a sociedade compreende a existência de inúmeros grupos étnicos ou diferentes religiões e culturas” (p. 53).

O povoamento e a constituição da identidade em Cabo Verde são resultado de uma contribuição de europeus e africanos. Com a junção das duas etnias, criou-se uma nova identidade singular e “em consequência de todo este processo, surge o mestiço, que passou a assumir uma forma de estar, de viver e de se expressar diferente dos colonos e dos escravos, e foi assim que veio posteriormente a definir-se a tal cabo-verdianidade” (MADEIRA, 2016, p. 54).

Em síntese, Santos (2010) enfatiza que

com relação aos grupos étnicos africanos aportados em Santiago, primeira ilha a ser povoada, não há consensos entre os estudiosos concernentes à região de origem. Contudo, a partir da seroantropologia realizada em 1956, Carreira (2000) elaborou um quadro comparativo dos grupos sanguíneos da população caboverdiana, tendo prevalecido as seguintes etnias: Mandinga, Fula-forro, Fula-preto da Guiné-Bissau; Jalofo, Bambarã e outras etnias diversas da região.

3.3.3 Guiné-Bissau

É um pequeno Estado da África Ocidental, cuja capital é Bissau. Seu “território está dividido em nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, SAB (Setor Autónomo de Bissau), Tombali” (CAMPANHA, 2015, p. 50). A população da Guiné-Bissau é composta por cerca de vinte grupos étnicos. Os maiores são os balantas, os fulas, os manjacos, os mandingas ou malinquês e os papéis.

Sua independência foi declarada em 24 de setembro de 1973, após 11 anos de luta armada para a libertação nacional. Pode-se dizer que, desde então, o país

tem sido marcado por uma significativa instabilidade política e militar, tendo-se vivido uma situação de conflito político-militar entre 7 de julho de 1998 e maio de 1999. Em 2012 ocorreu o 10º golpe de Estado, terminando a segunda volta das eleições presidenciais, cuja ordem constitucional regressou em julho de 2014 (SOUSA, 2012). Esta instabilidade levou a que desde a independência tenham assumido a pasta da educação 36 ministros da Educação (LOPES, 2014 apud CAMPANHA, 2015, p. 50).

Amílcar Cabral foi um dos principais representantes da revolução nacionalista e da valorização da cultura guineense, pois “transformou a luta anticolonialista num ato de libertação cultural e de valorização da identidade africana, justamente por essa ser a forma mais efetiva da resistência contra a invasão portuguesa” (MANGO, 2018, p. 386). Desse modo,

no período colonial, havia a obrigatoriedade de aceitar a identidade sobre a classificação de Guiné-Portuguesa - que negava suas identidades específicas como fulas, mandingas, balantas, papéis, dentre outras -, sem que eles pudessem se reconhecer e ser reconhecidos nem pela identidade étnica nem pela identidade portuguesa; assim, não se sentiam como parte de algo que os pudesse unir. De certa forma, se a eles restou apenas a alternativa de se reconhecerem como distintos de Portugal, unindo-se para a luta de libertação nacional e formação do Estado-Nação, é também porque não havia mais a possibilidade política de serem o que foram no passado. A eles restou uma única possibilidade: afirmar suas identidades em oposição à identidade portuguesa e, somente nessa situação, obter a união entre os indivíduos de todas as etnias e os cabo-verdianos, em nome da independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (MOURÃO, 2009, p. 96).

Segundo Mango (2018), a formação identitária e sócio-histórica de muitos países africanos, e também de Guiné-Bissau, está ligada às línguas e às culturas dos povos locais. Desse modo, a língua é um dos elementos considerados importantes para a cultura de um povo, mas, no caso específico desse país, a língua acabou por se tornar ponto-chave para a construção social e política da nação. Assim, o crioulo surgiu do encontro das culturas, dos povos e de outras línguas, tornando-se protagonista no país, porém isso não levou à extinção das demais línguas nativas, as quais eram utilizadas no seio dos vários grupos sociais.

Na Guiné-Bissau, as populações em geral se identificam oficialmente como guineenses – porém, os valores culturais da nação devem-se às influências dos grupos sociais. O crioulo – tem sido o principal elo de comunicação e união entre todos os povos, incluindo os residentes nas zonas urbanas e rurais. A sociedade guineense é pluricultural e multilinguística, possui uma diversidade imensa de grupos-sociais que variam de 20 a 25 grupos distintos ou mais, cada qual com o seu costume, língua, cultura e uma norma social própria. O – crioulo – exerce um papel preponderante na criação de uma unidade social e política no seio dos grupos (MANGO, 2018, p. 387).

O português é a língua oficial do país, porém é a língua materna de apenas 5% da população e falada somente por 14%. Os demais, por volta de 44%, falam “crioulo, uma língua crioula baseada no português. Os restantes habitantes falam uma variedade de línguas africanas nativas de várias etnias” (ACCESS AFRICA, 2016). A Guiné-Bissau é cercada por diversos países de língua francesa, por isso o francês é a segunda língua ensinada nas escolas. Em relação às línguas nacionais, as vinte mais “faladas/representativas são o Balanta, o Fula, o Mandinga e o Manjaco” (CAMPANHA, 2015, p.51).

De acordo com o portal *Access África*, as religiões predominantes são o islamismo e as crenças tradicionais africanas. Dessa forma,

apesar de quase até ao final do século XX a maioria dos guineenses praticarem alguma forma de animismo, acreditando que plantas e animais possuíam uma essência espiritual, desde o início do presente século muitos converteram-se ao islamismo, religião que hoje é praticada por quase 50% da população do país. A maioria dos muçulmanos da Guiné-Bissau é da denominação sunita, sendo que cerca de 2% pertence à Ahmadi. O cristianismo é seguido por apenas 10% da população do país e 40% continua a manter as crenças nativas, apesar de praticarem formas sincréticas das religiões muçulmana e cristã, combinando estas confissões com as crenças tradicionais africanas (*ACCESS AFRICA*, 2016).

O sistema educativo da Guiné-Bissau organiza-se em dois tipos de educação: formal e não-formal. No primeiro, inserem-se a educação pré-escolar, básica, secundária e superior. Do segundo, fazem parte a alfabetização de jovens e adultos e a ocupação de tempos livres. O trabalho infantil é muito comum no país (*CAMPANHA*, 2015).

3.3.4 São Tomé e Príncipe

País constituído por duas ilhas principais, Ilha de São Tomé e Ilha do Príncipe, tem vários outros ilhéus menores que compõem o território tornado independente, em 1975, sob a bandeira do movimento independentista MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe), baseado no Gabão durante uma década e meia. Desde 1990, o país responde a uma constituição política baseada no multipartidarismo (*SANGUIN*, 2014).

São Tomé e Príncipe constituem uma exceção e uma originalidade em relação ao resto do mundo africano: é o único Estado crioulo da África. Em São Tomé e Príncipe, os Crioulos, denominados localmente como Forros, constituem a classe social e política dominante, exatamente como em Seychelles ou no Haiti. No arquipélago, uma vez que este era completamente inabitado, antes do desembarque dos portugueses, foi esse processo de colonização portuguesa por si próprio que criou uma sociedade crioula local, desde o início de sua existência (*SANGUIN*, 2014). A capital é São Tomé, e o arquipélago está inserido na linha vulcânica dos Camarões.

O sistema educativo foi instituído por meio do Decreto Lei nº 53/88, o qual estabeleceu o Sistema Nacional de Educação no país, hoje em dia estruturado com base na LBSE, Lei nº 2/2003, e subdividido em educação pré-escolar, escolar e extraescolar (*DIÁRIO DA REPÚBLICA SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE*, 2003). Assim,

a *educação pré-escolar* é descrita como “complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (DIÁRIO DA REPÚBLICA SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p. 106). A *educação escolar* compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres, e a *educação extraescolar* engloba a alfabetização, a iniciação científica, a educação de jovens e adultos e o aperfeiçoamento profissional. Realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (CAMPANHA, 2015, p. 64, grifos no original).

De acordo com Feio (2008), os principais grupos étnicos de São Tomé e Príncipe são os angolares e os forros, assim ambos

sentem-se genética e ontologicamente diferentes: os forros consideram-se superiores pela junção com um sangue valorizador, o do europeu, que idealmente ter-se-ia misturado apenas com os seus ascendentes. Os angolares teriam sangue e comportamento “mais africano” e inferior, como resultado da sua pureza intacta, sinónimo de primitividade. O sangue misturado dos forros é a metáfora que valida e legitima uma cultura grupal que se considera mais propensa à civilidade e, portanto, à ocupação de lugares de maior poder sociopolítico e económico (s.p).

A língua oficial é o português, sendo que dialetos crioulos como forro, angolar e principense são largamente utilizados pela população. A religião divide-se entre as igrejas Católica Romana, Evangélica, Nazarena, Congregação Cristã ou Adventista do Sétimo Dia, por serem igrejas de Portugal, e os ilhéus foram colonizados, em sua maioria, por uma cultura comum luso-africana (CAMPANHA, 2015).

3.3.5 Moçambique

Localizado na costa oriental da África Austral, o país faz fronteira com a África do Sul, a sudoeste; Suazilândia, ao sul; Zâmbia e Malawi a noroeste; Zimbábue, a oeste; Oceano Índico, a leste, e Tanzânia, ao norte. Sua capital é Maputo (ACCESS AFRICA, 2016). A guerra pela libertação do país, em 1964, foi ocasionada pela violência da administração portuguesa, que limitou o acesso à terra, aos bens sociais, à cidadania e aos direitos individuais, como emprego formal e educação. Em 1975,

após um período longo de guerra e de grande desgaste político, económico e social, os moçambicanos conquistam a independência (MOSCA, 2008; SANTOS, 2010). Porém, o período de paz durou pouco: em 1976 começaria uma nova guerra, dessa vez contrapondo a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) – que lutou contra o exército português na guerra de libertação – e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), partido surgido como grupo opositor. A violência física e simbólica foram marcas importantes deste período, com consequências e cicatrizes que permanecem até os dias atuais: migração de famílias inteiras do campo para a cidade, no

intuito de fugir dos ataques e dos campos de concentração instaurados; [...] numa tentativa de buscar meios de sobrevivência; economia baseada na subsistência; entre outras questões. A guerra chega ao fim em 1992, mas seus efeitos não cessam aí (PASTORE, 2015, p. 22).

O principal eixo no Sistema Educativo de Moçambique é o Sistema Nacional de Educação (SNE). De acordo com a Lei nº 6/92 do SNE (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992), “o Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar”, tendo a seguinte estrutura: subsistema *ensino pré-escolar* com creche (0 a 2 anos) e jardim de infância (dos 2 aos 5 anos); subsistema *ensino escolar com ensino geral*, sendo (a) Ensino Primário – 1º ciclo (1ª e 2ª classes), 2º ciclo (3ª a 5ª classe) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes); (b) Ensino Secundário Geral – 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) e 2º ciclo (11ª e 12ª classes); (c) Ensino Técnico-Profissional – nível básico (três anos) e nível médio (três anos), com três ramos: comercial, industrial e agrícola; e (d) Ensino Superior.

Convive com eles, o subsistema *ensino extraescolar*, com atividades de alfabetização, de aperfeiçoamento e de atualização cultural e científica, realizadas fora do sistema regular do ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012 apud CAMPANHA, 2015).

Acrescente-se que,

Para além do ensino geral, do ensino técnico-profissional e do ensino superior, a Lei nº 6/92 considera o ensino especial, o ensino vocacional, o ensino de adultos, o ensino à distância e a formação dos professores como modalidades especiais que, sendo parte integrante do ensino escolar, regem-se por disposições especiais e podem envolver outros ministérios (por exemplo o Ministério da Mulher e da Ação Social - MMAS, no caso de ensino especial). A formação de professores para os diferentes níveis de ensino é oferecida por instituições especializadas. O sistema educativo em Moçambique é caracterizado por um quadro político legal, que foi evoluindo desde a independência nacional, em 1975, e de acordo com as várias fases de desenvolvimento que o país atravessou até ao momento. A Constituição de 1975, para além de preconizar a educação como um direito de todo/a cidadão/ã, centrava a educação como o principal veículo de desenvolvimento do país (CAMPANHA, 2015, p.58).

O idioma oficial é o português, apesar de as línguas bantas serem as mais faladas no país. Existem, ainda, “diversas línguas locais, faladas pela maior parte da população, principalmente nas zonas rurais, que são valorizadas e preservadas pelo Estado e pelos diferentes grupos étnicos que as falam e promovem” (CAMPANHA, 2015, p.57).

O portal do *Access África* (2016) informa que:

as línguas bantas de Moçambique, que são as mais faladas no país, variam muito nos seus grupos. Além de ser uma língua franca no norte do país, o suaíli é falado numa pequena área do litoral próxima à fronteira com a Tanzânia; mais ao sul, na Ilha de Moçambique, é falado o mwani, considerado como um dialeto do suaíli. No interior da área de suaíli, o maconde é o idioma

mais falado, separado da área onde ciyao é usado por uma pequena faixa de território de falantes da língua macua. O maconde e o ciyao pertencem a grupos linguísticos diferentes, sendo o ciyao muito próximo da língua mwera da área do planalto =Rondo, na Tanzânia. Alguns falantes do nianja são encontrados na costa do lago Malawi, bem como do outro lado do lago na fronteira com o Malawi. Há falantes de emakhuwa, com uma pequena área de língua eKoti no litoral. Árabes, chineses e indianos falam principalmente português e, alguns, hindi. Indianos provenientes da Índia Portuguesa falam qualquer um dos crioulos portugueses da sua origem, além do português como segunda língua.

A religião católica é a predominante, seguida pela islâmica. No censo de 2017,

os cristãos formam 56,1% da população e os muçulmanos compunham 17,9% da população de Moçambique, enquanto 7,3% das pessoas afirmaram praticar outras crenças, principalmente o animismo, e 18,7% não tinham crenças religiosas (ACCESS ÁFRICA, 2016).

Segundo Basílio (2010), Moçambique é composto por cerca de vinte núcleos étnicos, com seus respectivos subgrupos que se identificam de modo diferente, apresentando características peculiares, tradição e cultura bem diversificada, por isso possuem sua própria identidade. Desse modo, os grupos e subgrupos étnicos moçambicanos são: “Maconde, Yao, Makwa 39, Koti, Lomwé, Nyanja, Sena, Chuabo, Loló, Podzo, Chewa, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndau, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga” (p. 207-208).

Como um exercício de síntese, no quadro a seguir são apresentadas as principais características dos cinco países:

QUADRO 2 - Características dos países africanos lusófonos.

	ANGOLA	CABO VERDE	GUINÉ-BISSAU	MOÇAMBIQUE	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
LOCALIZAÇÃO	Costa atlântica sul da África Ocidental	Costa da África Ocidental	África Ocidental	Costa oriental da África Austral	Linha vulcânica dos Camarões
INDEPENDÊNCIA	1975	1975	1973	1975	1975
LÍNGUA	português (oficial) Grupo linguístico Banto: umbundo (predominante), quimbundo, quicongo, chôcue, ganguela e cuanhama	português (oficial); crioulo cabo-verdiano (predominante)	português (oficial); kriol (predominante); balanta, fula, mandinga e o manjaco	português (oficial); bantas (predominante)	português (oficial e predominante); forro, crioulo cabo-verdiano, angolares e principense

Continua...

Continuação.

	ANGOLA	CABO VERDE	GUINÉ-BISSAU	MOÇAMBIQUE	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
GRUPOS ÉTNICOS	<u>Bantu:</u> Bakongo, Bundo (Ambundo), Ovimbundu, Lunda-Tchokué, Nanguela, Nhaneca – Humbe, Ovambu, Herero e Donga; <u>Não bantu:</u> Bochimanes, Koisan, Europeus e Mestiços.	Mandinga, Fula-forro, Fula-preto da Guiné-Bissau; Jalof, Bambarã	Balantas, Fulas, Manjacos, Mandingas ou Malinqués e Papéis	Maconde, Yao, Makwa 39, Koti, Lomwé, Nyanja, Sena, Chuabo, Loló, Podzo, Chewa, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndau, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga	Angolares e Forros (principais)
RELIGIÕES	Igreja Católica; igrejas protestantes; crenças tradicionais	Católica (oficial); Congregação Cristã de Cabo Verde; Assembleia de Deus; Testemunhas de Jeová e outros grupos pentecostais e adventistas.	Islamismo (predominante), cristã e crenças tradicionais africanas	Religião católica (predominante); islâmica	Igrejas Católicas Romanas, Evangélica, Nazarena, Congregação Cristã ou Adventista do Sétimo Dia
SISTEMA ESCOLAR	Educação pré-escolar, ensino geral (primário e secundário), ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior.	Educação pré-escolar; educação escolar (Ensino Básico, secundário e superior); educação extraescolar	<u>Formal:</u> educação pré-escolar, básico, secundário e superior <u>Não-formal:</u> alfabetização de jovens e adultos e ocupação de tempos livres.	Ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar	Educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar

Fonte: Organizado pela pesquisadora⁷¹ (2019).

3.4 A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA ÁFRICA LUSÓFONA

Pensar a pesquisa em Ciências Sociais remete ao próprio papel desse amplo campo como elemento de compreensão dos contextos, das relações sociais, políticas, das heranças

⁷¹ A partir de *site* como *Acess África*, do estudo exploratório sobre a situação da educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, realizado por Campanha, e de outras referências apresentadas na breve descrição sobre os países africanos lusófonos.

culturais, entre outros estudos pertinentes. O que significa a pesquisa em Ciências Sociais, em um contexto plural, como o africano?

Do ponto de vista da criação de instituições de ensino superior, Cardoso (2017) nos diz que

foi depois da Segunda Guerra Mundial que os centros universitários de Acra (1948), Dacar (1957), Ibadan (1962) e Makarere (1970) foram criados, juntamente com novas instalações em Argel, Cairo e Cartum. Também sabemos que as mais antigas universidades africanas modernas, como o Colégio Fourah Bay (FBC), em Freetown, na Serra Leoa, a Universidade do Cairo, no Egito, e a Universidade de Argel, na Argélia, foram fundadas em 1887, 1908 e 1909, respetivamente (CARDOSO, 2017, p.91).

No entanto, nos PALOP, as instituições de ensino superior foram criadas nos anos 1980 e 1990, à exceção de Angola e Moçambique, cujas primeiras instituições datam dos anos 1960. Nesse sentido, à diferença de outras nações africanas, os países lusófonos não têm tradição académica. Cardoso (2017) informa que

a experiência dos PALOP, imediatamente após a conquista das independências, foi marcada pelo estabelecimento, num primeiro momento, de instituições de formação de professores de carácter público, conhecidas frequentemente sob o nome de Institutos Superiores de Educação (p.92).

Por outro lado, houve uma proliferação de instituições privadas, direccionadas a tratar de um conhecimento mais imediato, “a favor de uma noção de universidade como centro de formação estritamente ligado às necessidades do mercado” (CARDOSO, 2011, p. 308). Nesse sentido,

a imposição, a partir de meados da década de [19]80, de uma agenda neoliberal aos governos africanos, e a conseqüente reforma institucional, mataram as universidades do século XX associadas ao projeto de construção da nação, e impuseram a transformação da sua identidade. As universidades africanas passaram, desde então, a guiar-se pelas lógicas do mercado e a sua autonomia científico-pedagógica foi cerceada, colocando em risco as liberdades académicas e criando um novo tipo de dependência (SILVA, 2012a, p. 79).

De acordo com Silva (2012a), a maioria das universidades africanas segue o padrão e o modelo provenientes das instituições ocidentais, mesmo existindo mudanças e esforços para que os modelos de integração regional sejam mais implantados nos cursos. Tendo suporte em Mkandawire (1995) e Mamdani (2007), Silva (2012a) diz que

a academia africana das primeiras duas gerações após a independência foi formada nos centros de saber da Europa e dos Estados Unidos da América. A terceira, a quarta e subsequentes gerações de académicos, pelo contrário, se por um lado beneficiaram do privilégio de terem sido formadas no continente, em universidades nacionais, por outro lado foram punidas pelos impactos das agendas neoliberais que transformaram a missão das universidades, tornando-

as cada vez mais carentes de recursos básicos para o melhoramento e expansão de infraestruturas físicas, aquisição de bibliografia e para a pesquisa (MKANDAWIRE, 1995) e sendo esta última, por consequência, muitas vezes orientada pelos interesses das agendas das instituições multilaterais (MAMDANI, 2007) (SILVA, 2012a, p. 80).

A primeira universidade em Moçambique, segundo Meneses (2016), surgiu no período colonial e “apostava num modelo acadêmico elitista, identificando o conhecimento africano e os recursos a estes associados como sinônimos de atraso” (p. 343). Através da conquista da independência

instalou-se a primeira república em 1975 e, um ano depois, em 1976, criou-se a primeira universidade do país (primeira no contexto de preocupar-se com os interesses nacionais), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), instituição cujo objetivo de seu estabelecimento, em 1962, era propiciar o ensino superior aos filhos dos portugueses nascidos nesta província ultramar, conforme ficaram conhecidas as colônias portuguesas no continente africano (UETELA, 2017, p. 20 apud ROSÁRIO, 2013, p. 1).

Contudo, a seguir busca-se recuperar a história da África pelos próprios africanos, em uma tendência de reivindicar o saber afrocêntrico. De acordo com Meneses (2016), é uma reinvidicação pela “construção de um campo reflexivo africano capaz de valorizar as heranças presentes e de dialogar com outros saberes” (p. 344). Já na fase pós-colonial, o interesse da maioria é que se produza um conhecimento científico que contemple as lógicas sociais presentes na África, que tem sua identidade própria e quer promover diálogos no mundo por meio das suas abordagens, dos seus estudos e das suas próprias referências.

Para Meneses (2016), referindo Moçambique, as diferentes experiências que caracterizam o ambiente acadêmico vão desde iniciativas sustentadas por um modelo de matriz eurocêntrica, “a propostas alternativas que buscam desenvolver um paradigma de saber que reflita uma combinação de saberes” (p. 339). Esclarece que, em Moçambique,

Se a Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga, teve a sua inspiração na Universidade de Coimbra, já a Universidade Pedagógica, fundada em 1985 e neste momento uma das maiores do país, tinha por missão a formação de professores, modelo este influenciado pelo projeto socialista europeu (p. 358).

A formação de professores, ainda que represente importante passo para a qualificação em nível superior, não provoca, em princípio, estudos no campo das Ciências Sociais. A possibilidade da constituição das Ciências Sociais como identidade africana é também apresentada por Macamo (2012b), quando argumenta que na África há o saber colonial e o saber africano e este último deve valorizar o conhecimento produzido pelos próprios africanos.

Por isso, os “estudos africanos não são exatamente uma nova disciplina, mas sim uma reação aos desafios epistemológicos que nos são colocados pela História” (p. 72). Meneses diz que

de forma geral, três principais momentos históricos marcaram o campo das Ciências Sociais (MKANDAWIRE, 1995): o período colonial; o período das lutas emancipadoras e nacionalistas; e, finalmente, o período pós-colonial, marcado por tentativas de modernização do continente. Esses três períodos vão conhecer lutas pela definição do sujeito africano e pela construção de paradigmas que desafiavam a visão colonial sobre o continente (DIOP, 2015 apud MENESES, 2016, p. 343).

Sobre o curso de Ciências Sociais, Uetela (2017) relata que surge com a nacionalização de algumas instituições do Estado e está vinculado a algumas áreas, tais como Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Ciência Política e Geografia, entre outras. Desse modo, enfatiza que, em Moçambique, tanto quanto em outros países africanos, esse curso é implantado tendo como base o modelo aplicado pelos colonizadores. No caso do país em questão, seguia-se o modelo português e considerou-se que as Ciências Sociais tiveram implantação tardia, pois surgiram somente após a independência do país.

Desse modo, para Meneses (2016), os empecilhos das Ciências Sociais atualmente, no continente, perpassam desafios políticos e intelectuais: estão ligados com o fato de que “apesar das independências africanas e dos profundos debates intelectuais, uma perspectiva colonial continua a dominar a política do Norte global em relação ao continente africano” (p. 345). Além disso, também tem relação com a globalização neoliberal, com as lutas populares e intelectuais que promovem reflexões profundas nas produções dos cientistas sociais africanos. Como também, com “as questões da dívida, da migração, dos Estados-problema, da pobreza no mundo, do racismo institucional e epistémico são alguns dos momentos que chamam a nossa atenção para a persistência da colonização e da raça” (p. 345).

Para Cardoso (2011), os desafios das Ciências Sociais estão ligados à produção do que ele nomeia *teoria crítica*, isto é, um processo no qual o conhecimento não é somente uma reprodução conceitual da realidade, mas sua formação e constituição autêntica. Em outras palavras,

um esforço a ser consentido pelos cientistas sociais africanos com vista ao abandono do simples papel de imitadores ou de caixa-de-ressonância das teorias produzidas noutras paragens ou por outros indivíduos ou ainda, o que no meu ponto de vista é mais crítico, de fornecedores de dados etnográficos que posteriormente são elaborados sob forma de teorias e de conceitos pelos seus colegas do Norte; mas sim o de criar as condições para que, a partir dos seus trabalhos de investigação, possam manter uma verdadeira conversação com as teorias produzidas pelas Ciências Sociais hegemónicas do Norte (p. 311).

Assim, o desafio presente para Moçambique no que diz respeito às Ciências Sociais, segundo Uetela (2017), é implementar a tríade ensino, pesquisa e extensão; além da importância de se criarem agências de fomento no país, já que a maioria dos esforços do Estado vai para ensino primário e secundário, o que acarreta a privatização do ensino superior. Ao pensarmos nas duas maiores instituições do país, cada uma delas denomina o curso de Ciências Sociais de maneiras diferentes.

Na UEM as Ciências Sociais aglutinam cursos como Geografia, História, Ciência Política e Sociologia, o curso de Filosofia tem sua faculdade dissociada das disciplinas aqui referidas. Na UP, já não é assim. O que esta última instituição define como Ciências Sociais inclui Filosofia, Geografia e História, observando-se a ausência de cursos como Sociologia, Antropologia e Ciência Política na mesma categoria. Estas são divergências em apenas duas instituições do ensino superior do país. As diferenças acima sugerem que não existe uma única forma de aglutinar as arenas que compõem as Ciências Sociais, uma vez que a classificação pode ser divergente entre países ou mesmo entre instituições dentro de um único país, como é o caso de Moçambique (UETELA, 2017, p. 23).

Silva indica que, em Moçambique, houve uma ruptura na relação entre pesquisa, ensino e os problemas nacionais, ao afirmar que

não é menos verdade que os programas de pesquisa e de formação introduzidos na Universidade Eduardo Mondlane, ao tentarem responder aos problemas nacionais, tiveram que fazer frente a novos desafios metodológicos e moldaram uma geração de intelectuais que, estabelecendo uma ruptura com os moldes de pesquisa vigentes, incutiram um novo impulso à produção científica e, conseqüentemente, aos programas e métodos de ensino no campo de Ciências Sociais e humanas (2012a, p. 77).

Nota-se que as Ciências Sociais em África, especificamente em Moçambique, possuem desafios, mas também já apresentam avanços; como quando muitos autores enfatizam a importância de se valorizar a construção de conhecimento produzido pelos africanos, além da luta para se constituir uma universidade que contemple ensino, pesquisa e extensão.

Para localizar o desenvolvimento dos estudos próprios, parece interessante recuperar Hountondji (2008), que aponta haver conhecimentos de África e conhecimentos dos africanos. De acordo com ele, são duas perspectivas diferentes: a primeira baseada na ideia de que os conhecimentos são produzidos para conversar com as necessidades dos países do Norte, e a segunda refere-se àqueles que são produzidos na África, pelos nativos e investigadores desse país. Nesse sentido, questiona: “Quão africanos são os chamados estudos africanos?”; enfatizando a importância da atenção à “recepção africana das tradições de investigações ocidentais e [de modo a] levar os acadêmicos africanos a assumirem as suas responsabilidades intelectuais próprias” (p. 154).

Todas as universidades dos países lusófonos africanos têm cursos de Ciências Sociais, mas estes estão mais voltados para o ensino do que para a pesquisa. Sobre publicações acadêmicas, Cardoso (2017) indica que

Em Angola, Cabo Verde e Moçambique têm sido dados passos significativos, [...] aumento do número de cursos e profissionais nestas áreas, assim como de publicações acadêmicas. No que toca a este último aspeto, destaca-se na Guiné-Bissau uma revista científica denominada SORONDA – Revista de Estudos Guineenses. Em Cabo Verde, temos a publicação de, pelo menos, três revistas acadêmicas, como a ReVISTA – Revista de Estudos Cabo-Verdianos, da Universidade de Cabo Verde, e a Revista Cabo-verdiana de Ciências Sociais, da Universidade de Santiago, que [...] podem estimular a investigação social no arquipélago (p. 92).

Cardoso refere também a revista *Estudos Moçambicanos*, da Universidade Eduardo Mondlane, e a *MULEMBA* – Revista Angolana de Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Agostinho Neto. Completa as informações, considerando que

apesar das melhorias substanciais verificadas em quase todos os PALOP em matéria da sua inserção no mundo, as ciências e humanas nestes países continuam bastante fechadas sobre si mesmas, constituindo uma espécie de gueto lusófono – mesmo quando as atividades a elas conexas extravasam as fronteiras nacionais, como no diálogo com a produção intelectual e acadêmica que se verifica entre Portugal e Brasil (CARDOSO, 2017, p. 98).

Assim, ao abordar esses autores, notamos que as Ciências Sociais caminharam, criaram questões a serem debatidas, colocaram em debate a valorização do conhecimento próprio, as ecologias de saberes de Santos, e abriram espaços para que os conhecimentos e as teorias produzidas dentro do território africano sejam base e suporte para a constituição da pesquisa e investigação nos países africanos lusófonos.

Por isso, para ajudar a entender o processo de constituição das universidades na África colonizada, a constituição da pesquisa, a produção e veiculação de conhecimento, torna-se significativo expor as teorias-base para esse estudo, no sentido de criar suporte teórico e metodológico para se pensar as infâncias em Moçambique.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é parte fundamental para permitir a compreensão do objeto de estudo, para entender todo processo da pesquisa e as características dos países lusófonos da África. Por isso, discorrerei sobre as duas teorias que embasaram esta pesquisa.

Como se trata de investigação sobre os estudos da infância em Moçambique, destaco inicialmente a Sociologia da Infância, o seu surgimento e conceitos principais, sendo o caminho pelo qual surge a presente pesquisa e referencial teórico para se pensar a infância. Devido à intencionalidade de apropriação da proposta epistemológica do Prof. Boaventura de Sousa Santos, como suporte teórico e metodológico para o presente estudo, em seguida se dedicará atenção especial aos fundamentos e conceitos-chave das epistemologias do Sul.

4.1 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância é um campo de conhecimento que formula conceitos, muitas vezes de difícil alcance, muitas vezes controversos, tanto que há diferentes linhas/tendências no campo⁷². Os conceitos desse campo vão ser formulados a partir da constatação de que as crianças não são visíveis ao mundo (QVORTRUP, 1987; 1991).

Utiliza-se o campo da Sociologia da Infância como fundamento para o entendimento das crianças e da infância, principalmente pela consideração de que “um primeiro desafio para uma sociologia da infância era estabelecer uma garantia teórica e empírica que localizasse a criança como um ator social, um agente, e como membro da sociedade” (MORAN-ELLIS, 2016, p.489).

O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, em texto de 1995, evidencia o *boom* das pesquisas sobre a infância na Europa, apresentando que, há alguns anos, na Sociologia clássica ou tradicional, pouco se havia escrito sobre esse período da vida. As crianças não possuíam lugar de destaque, pois estavam em revistas sobre a família, nas quais apareciam como

⁷² Ao dizermos sobre a Sociologia da Infância e os conceitos que perpassam o campo, cabe destacar as diferentes abordagens. Sarmento (2008, 2013) define cada uma dessas correntes, as quais são as perspectivas estruturalistas, críticas e interpretativas. Na abordagem estruturalista, a infância é uma categoria estrutural geracional e não interessam especificamente as crianças e suas práticas sociais concretas. Na abordagem interpretativa, as crianças são integradas em uma categoria social, a infância, e com isso “constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares.” (SARMENTO, 2008, p. 18). A abordagem crítica é uma combinação das outras duas. De acordo com Sarmento (2008), nessa corrente, a infância é uma construção histórica e uma minoria social. Para os pensadores dessa corrente, é importante que haja a emancipação social da infância.

“filho/a”, nem tampouco destacavam-se, mesmo em revistas especializadas; além disso, também não eram encontradas na Sociologia educacional, que buscava tratar do “aluno/a”. “Não existiam cursos universitários de sociologia da infância e os sociólogos que se ocupavam deste campo não possuíam qualquer plataforma de organização a fim de promoverem esse interesse comum” (p. 1).

No campo da Sociologia, não houve consideração das crianças, com um estatuto sociológico para assumir como objeto próprio, o que resultou na sua permanência, até os anos 1990, nos estudos das famílias e da escola e, segundo Ferreira e Rocha (2015), nota-se que isso ocorreu devido ao fato de se conceberem as crianças “como objetos de um processo de socialização unívoco e vertical” (p.198). Completam:

Ora, é do interior do campo das Ciências da Educação (FPCE/UP) que, a partir de 1990, notificam-se interesses emergentes em prol da “criança sociológica” fundamentados em propostas teóricas oriundas das Ciências Sociais, especialmente do triângulo disciplinar constituído pela História, Antropologia e Sociologia. [...] Porém, será preciso esperar quase uma década para que as sementes assim lançadas despontassem e tornassem mais visível a Sociologia da Infância/Estudos Sociais da Infância (FERREIRA; ROCHA, 2015, p. 198).

Sarmiento e Pinto, em texto de 1997, argumentam que o mundo acordou para a infância, quando notou que o número relativo de crianças diminuiu. No campo social, os estudos das feministas notaram a ausência e marginalização das crianças e isso levou ao ressurgimento do interesse pelo assunto (CORSARO, 2011).

4.1.1 O surgimento da Sociologia da Infância

Segundo Qvortrup (1995), é na década de 1990 que a Sociologia da Infância tem seu espaço mais reconhecido. Surgiram livros, eventos internacionais que tratavam a temática e artigos publicados em revistas especializadas. Os sociólogos da infância, em comparação com os pedagogos, psiquiatras e psicólogos, compuseram seu campo com atraso de quase um século, pois “reuniram-se pela primeira vez em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia. Entretanto, no Congresso de 1994, tivemos dificuldade em conseguir tempo para que todos aqueles que se propuseram pudessem falar” (p. 01).

Cabe destacar, de acordo com o autor, que o termo “Sociologia da Infância” originou-se nos anos 1930, porém não houve continuidade na utilização dessa nomeação nos livros, pois, à época, tinha-se como tema central a socialização, visão que é oposta à perspectiva dos sociólogos de hoje, isto é,

muito do interesse que orienta os pesquisadores contemporâneos pouco difere deste primeiro. Tenciono abordá-lo sob a forma de resposta à questão que se deve o recente “boom”, digamos, a partir dos meados de 80, deste novo interesse. Não será, porventura, fácil responder a esta questão. Referiram-se os “curiosos desenvolvimentos de divisões de trabalho em disciplinas escolares” (FÜRSTENBERG, 1985), a falta de prestígio associada à questão e consequente falta de gratificações na vida acadêmica (AMBERT, 1986; WACHSLER, 1986), a publicação de alguns trabalhos embrionários, em particular o livro de Philippe Aries (1962) acerca da história da infância, e talvez também a recolha feita por Lloyod deMause (1974) de artigos sobre a mesma questão. Nenhuma das razões sugeridas é suficientemente convincente, antes “admitem que algo necessita ser provado” (QVORTRUP, 1995, p. 02).

Pensar em trabalhar com a Sociologia da Infância remete ao paradigma dos “novos Estudos da Infância”, formulado nos anos 1990 por James e Prout, que vai definir a infância como construção social e “as crianças [...] como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam” (JAMES; PROUT, 1997, p.8), de certa maneira, em contraposição à “ocultação” da infância, ou seja, como as crianças ficaram esquecidas historicamente no campo das Ciências Sociais (SARMENTO, 2007).

Para Sarmento (2004), a partir da Modernidade, as crianças foram consideradas dentro de uma perspectiva adultocêntrica e, dessa forma, “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (p.03).

As crianças, a partir da Modernidade, foram objetos de estudos principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, da Medicina ou da Pedagogia; havia poucos estudos nas Ciências Sociais. Nesses campos do conhecimento, as crianças estavam em processos de formação para se tornarem adultas, eram consideradas em estado de vir-a-ser. Nesse período surgiu a sentimentalização da infância e a exclusão da vida social: as crianças vão ocupar seu lugar na escola, subordinadas aos adultos, e deixam de ter valor social e econômico (PINTO, 1997; JENKS, 2002; JAMES, 2009; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2013; 2004; QVORTRUP, 2014).

Almeida (2000) apresenta fatores que levaram ao ressurgimento do interesse pela infância. Aponta que, nos estudos sociológicos sobre a família, a centralidade estava no casal e, depois, começa-se a perceber ausência da infância e das crianças. O envelhecimento acentuado no Ocidente europeu e a queda da fecundidade, além do processo de massificação escolar, que centraliza o olhar do adulto sobre as crianças, fez retornar o interesse pela infância.

Sarmiento, em texto de 2013, aponta que a Sociologia da Infância foi ponto de partida para essa mudança paradigmática e isso “tem certamente muito a ver com a preocupação social com as crianças, num contexto mundial profundamente marcado por conflitos e contradições que colocam a criança no centro de um conjunto de paradoxos” (p. 16-17).

Desse modo, a mudança de paradigma está relacionada com as mudanças ocorridas nas teorias sociais e isso levou a um aumento da consciência do lugar e posição das crianças na sociedade (JAMES, 2009). Sarmiento (2013) aponta que essa mudança também ocorreu devido à implementação, em 1989, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Crianças (CDC), que se tornou o documento mais reconhecido no mundo sobre o assunto.

4.1.2 Os principais conceitos do campo

Diferentes pesquisadores têm contribuído para repensar o papel da infância na sociedade. Coordenado por Qvortrup⁷³, entre 1987 e 1992, e focalizado principalmente em países europeus, o estudo pioneiro permite compreender a presença da infância na sociedade moderna, em relação à família, à economia, à política, aos tempos e espaços; discute as relações intergeracionais e apresenta uma série de novas teorias e interpretações, isto é, cunha a infância como fenômeno social.

Para o sociólogo, a infância é uma categoria geracional permanente em qualquer sociedade, o que significa que está submetida a todos os problemas estruturais daquela sociedade, como os políticos, os econômicos, os culturais, os geográficos, por exemplo. Entretanto sua pouca visibilidade nas questões macrossociais está relacionada à ausência das crianças em contextos mais amplos. Essa ausência pode ser explicada porque adultos e crianças são tratados de modo diferente, dispõem de direitos diferentes, têm diferentes obrigações, o que remete a relações reguladas pelo poder. A concepção de infância como categoria social possibilita, então, a investigação da desigualdade na distribuição de poder, dos recursos e dos direitos entre adultos e crianças.

Pensar a infância como uma construção social é reconhecer que o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância, na estrutura da sociedade, não corresponde aos

⁷³ Infância como fenômeno social. Ver: QVORTRUP, J. et al. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot (UK), 1994. Ver ainda: QVORTRUP, J. Childhood as a social Phenomenon revisited. In: DU BOIS-REYMOND, M.; SÜNKER, H.; KRÜGER, H.H. *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings* (215-232). New York: Peter Lang, 2001.

conjuntos de crianças que ocupam a infância, com suas variações culturais, sociais, de gênero, de etnia, por exemplo, além de características diferentes dos adultos nos modos de ser, de pensar e de agir. Dessa forma, infância e crianças não são sinônimos, visto que as crianças compõem a categoria “infância”, componente da estrutura da sociedade. Por isso, “pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância*” (QVORTRUP, 2010, p. 635, grifo no original).

A infância como categoria social geracional surge com Mannheim (1993 [1928]) e seu conceito de geração como marca cultural e histórica que vai definir um grupo com características em comum. Assim, para Karl Mannheim, a geração

consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (MANNHEIM, 1993 apud SARMENTO, 2005, p. 364).

Qvortrup (2010) não trata do tema geração como um tempo histórico, pois as gerações são categorias nas estruturas da sociedade e não existem sozinhas, são relacionais. Para ele, o caráter histórico até aparece porém não é o foco, como para Mannheim, mas sim os fatos cotidianos que marcam as gerações em determinado momento histórico. Desse modo, “geração é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da sociedade” (MANNHEIM, 1993 apud SARMENTO, 2005, p. 364).

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância reconhece

a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância. Dessa forma, admite as outras categorias clássicas de análise no campo das Ciências Sociais (classe social, gênero, etnia) como categorias complementares à geração (QVORTRUP, 2011, p. 200).

Para Qvortrup (2010), “o estudo das inter-relações entre gerações enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar *o futuro da infância*” (p.642), pensando sobre novas configurações e mudanças nos valores dos parâmetros já conhecidos.

Outro sociólogo, William Corsaro, em pesquisas realizadas na América do Norte e, posteriormente, na Itália, estudou as crianças em sua ação social coletiva nos grupos de pares, e propôs uma revisão do conceito tradicional de socialização, a partir do reconhecimento das

relações intrageracionais no estudo da infância. Desse modo, aboliu o uso do termo “socialização” por estar muito vinculado às ideias tradicionais e clássicas desse conceito e por ser apropriado, numa concepção vertical, à ideia da criança como vir-a-ser, forjando o conceito de *reprodução interpretativa*, ou seja,

o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo deste livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifos no original).

A Sociologia da Infância coloca-se radicalmente contra o modelo de socialização tradicional, originado em Durkheim e Parsons, no qual a criança é aculturada: elas são reconhecidas como seres sociais, que possuem agência, ou seja, “as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, das vidas em torno delas e as das sociedades nas quais vivem” (PROUT; JAMES, 1997, p. 8). Nessa linha, as crianças não mais são vistas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura. As culturas infantis são “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Florestan Fernandes é o precursor do termo “culturas infantis”, e o cunha no texto “As trocinhas do Bom Retiro”, estudo realizado com grupos de crianças que brincavam nas ruas daquele bairro paulistano, estudados por ele nos anos 1940. Segundo o sociólogo, “há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil” (FERNANDES, 2004, p. 246).

Corsaro (2009) também trabalha com esse conceito e, a partir das pesquisas que realizou, reconhece que as crianças são competentes, produzem e criam culturas que não são isoladas do mundo adulto, proposição semelhante à de Sarmiento e Pinto (1997), que afirmam que as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global” (p. 21).

Nas palavras de Prout e James (1997), “a infância é entendida como uma construção

social” (p. 8), proposição que pode ser complementada pela quinta tese de Qvortrup (2011), “as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”, isto é, “[...] todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p.206). Em vista disso, utilizam diferentes recursos, para dar conta das relações sociais, criando diferentes possibilidades e diversos papéis, construindo e reconstruindo repertórios comuns. James (2009) enfatiza que

não é, no entanto, apenas no contexto de suas culturas de pares que a agência das crianças - sua capacidade de criatividade e de fazer as coisas acontecerem - pode ser vista acontecendo. As crianças vivem suas vidas e entre qualquer número de instituições sociais, seja a escola, a família, o sistema legal. São estas instituições que constituem a estrutura da sociedade - que estrutura a complexidade que molda o tecido da nossa vida cotidiana⁷⁴ (p. 42).

Evidencia-se, portanto, que a constituição da Sociologia da Infância está pautada nas mudanças de pensamento sobre a infância e o lugar das crianças na sociedade. Passa-se a ver as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais, que não podem permanecer invisibilizados socialmente. Desse modo, junto com outras Ciências Sociais, principalmente a Antropologia, ela forma o campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, que possibilite romper com uma “[...] visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão de infância” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Ainda que seja uma teoria criada e fortalecida no hemisfério Norte, a Sociologia da Infância oferece ferramentas para reconhecer, compreender e respeitar as ações das crianças nas relações inter e intrageracionais e, mais do que isso, para deixar de esperar de todas as crianças um padrão de ação e de relacionamento, isto é, estudando cada agrupamento de crianças a partir dele e dos mundos sociais adultos com os quais se relaciona.

4.2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Santos (2010a) apresenta as epistemologias do Sul como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna, que se encontra em crise e cujo foco principal tem sido formular leis gerais, restritas ao âmbito das Ciências Naturais, o que se trata de resgate de modelos epistemológicos abandonados por séculos pelo colonialismo (GOMES, 2012). Para o

⁷⁴ As traduções do inglês são de minha responsabilidade.

autor, as epistemologias do Norte dominam os poderes e saberes, sendo até hoje correntes dominantes e paradigma hegemônico em todo o mundo. Nessa vertente, ocorre

a ideia de que existe apenas uma forma de conhecimento rigoroso que se chama ciência; e que se esse conhecimento rigoroso é o único válido, inclusivamente em relação àqueles que até esse momento disputavam a hegemonia do conhecimento e que eram, fundamentalmente, a Filosofia e a Teologia. A partir do século XVIII, a ciência vai-se afirmar como a única forma de conhecimento rigoroso (SANTOS, 2018a, p. 26).

No sentido de compreender a nova epistemologia proposta por Santos, apresentarei em seguida o que o levou a postular os novos estudos, referindo a crise da ciência moderna, as linhas abissais, o colonialismo e o paradigma emergente, para se pensar em uma ecologia de saberes, por meio de um pensamento pós-abissal e de uma sociologia de emergência e, assim, ser possível um diálogo Sul-Sul.

4.2.1 A crise do paradigma dominante e o paradigma emergente

Em texto de 2011, Santos destaca a crise epistemológica do paradigma dominante e enfatiza fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa profunda crise. Para o autor, “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e teóricas” (p. 68).

Em seus estudos, prioriza a atenção às condições teóricas, isto é, “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno, é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2011, p. 68). Nessa linha, Santos (2011, 2010b) destaca os rombos⁷⁵ ocorridos no paradigma da ciência moderna. O primeiro foi realizado por Einstein e seus estudos da relatividade da simultaneidade, que revolucionaram as concepções de tempo e espaço, revendo o rigor das leis de Newton no domínio da Astrofísica. A segunda condição teórica da crise do paradigma dominante foi a Mecânica Quântica, dentro do domínio da microfísica, a partir da qual Heisenberg e Bohr dizem que “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (2011, p. 69).

A terceira condição é relacionada com o questionamento do rigor da Matemática, em

⁷⁵ Termo utilizado pelo autor no livro *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*.

como o veículo formal da medição é expresso, baseada nas investigações de Gödel e o teorema da incompletude, já que o rigor da Matemática necessita ele próprio de fundamento. Cabe destacar que a “quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos progressos do conhecimento nos domínios da Microfísica, da Química e da Biologia nos últimos trinta anos” (2011, p. 70)⁷⁶. Dessa maneira,

pautada pelas condições teóricas e sociais que acabei de referir, a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 2010b, p. 58-59).

O novo paradigma surge para aproximar as ciências da natureza das ciências humanas, preconizando que sua separação é “doravante inútil e desprovida de qualquer significado”. (GOMES, 2012, p. 43). Segundo Santos, falar de um futuro que já estamos a percorrer é o produto de uma via especulativa, no caso uma síntese pessoal vinda da sua própria imaginação, no caso seria da imaginação sociológica, ou seja, é “uma especulação fundada nos sinais da crise do paradigma atual [...], mas nunca por eles determinada” (SANTOS, 2010b, p.58).

Nessa proposta, Santos (2010b), em texto sobre o paradigma emergente, afirma que é preciso não somente um paradigma científico, ou seja, o paradigma de um conhecimento prudente, mas também é necessário que seja um paradigma social, assim um paradigma de uma vida decente. De acordo com Oliveira (2006), para Santos, a proposta desse novo paradigma não será apenas científica, já que surgirá de uma nova sociedade que será revolucionada pela ciência.

Santos defende algumas teses para justificar o paradigma de um conhecimento prudente para o paradigma de uma vida decente. A primeira delas é *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social*. Não faz mais sentido manter distinção entre ciências naturais e ciências sociais. Esta distinção assenta em “uma concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência dos conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (SANTOS, 2010b, p. 61). É necessário, portanto, que seja um conhecimento não dualista, precisa-se superar as distinções óbvias e tão familiares que sempre foram consideradas

⁷⁶ Informações mais específicas sobre os quatro elementos da crise do paradigma emergente podem ser localizadas em Santos, 2011 e 2010.

instituíveis, e cita como exemplo binarismos coletivo/individual, natural/artificial, animal/pessoa, natureza/cultura, vivo/inanimado, entre outros (Ibidem). Porém, o mais importante é reconhecer o sentido e conteúdo dessa superação

precisamente porque vivemos num estado de turbulência, as vibrações do novo paradigma repercutem-se desigualmente nas várias regiões do paradigma vigente e por isso os sinais do futuro são ambíguos. Alguns leem neles a emergência de um novo naturalismo centrado no privilegiamento dos pressupostos biológicos do comportamento humano (SANTOS, 2010b, p. 65).

Dessa forma, ao ultrapassar a dicotomia entre as ciências sociais e naturais volta-se a revalorizar os estudos humanísticos. Porém, Santos (2010b) diz que é necessário que as humanidades sejam também profundamente transformadas, pois a sua qualidade está em ter resistido à separação sujeito/objeto e preferir a compreensão do mundo à manipulação do mundo. Nessa tese, de acordo com Pimentel e Fordee (2011), o sociólogo propõe “uma revalorização dos estudos humanísticos e o compromisso da ciência pós-moderna com a criação de espaços dialógicos e comunicacionais que requisitam o abandono do dogmatismo, sem, contudo, abraçar o ecletismo” (p. 18).

A segunda tese refere que *Todo conhecimento é local e total*. O conhecimento, na ciência moderna, é rigoroso, restrito e avança em busca de especialização. Um conhecimento disciplinar, não ultrapassa as fronteiras das disciplinas, segregando uma organização do saber para reprimir aqueles que desejam ultrapassar essa organização. De acordo com Santos, “é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas” (SANTOS, 2010b, p. 74). Sendo assim,

os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade (Ibidem, p. 75).

Para Santos (2010b), no paradigma emergente, o conhecimento baseia-se em uma totalidade universal e local. É local, já que se constitui ao redor de temas que são adotados por grupo sociais concretos e por projetos de vidas locais. “Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (p. 76). O conhecimento é também total, pois reconstrói os projetos cognitivos locais, identificando suas exemplaridades e os transforma em pensamento total ilustrado. Desse modo, a fragmentação pós-moderna é temática e não disciplinar.

De acordo com Oliveira (2006), nessa vertente compreender-se-á que “o conhecimento

avança à medida que seu objeto amplia, pela diferenciação e pelo alastramento de suas raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (p. 32). Para Pimentel e Forde (2011), trabalhar nos moldes dessa tese é realizar uma reintegração do conhecimento, tendo foco em vertentes inter e transdisciplinares, diminuindo a distinção entre local e global, instigando que sejam utilizados por outros meios e formas de saberes, diferentemente do seu contexto de origem.

Assim sendo, “o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2010b, p. 77). Destaca-se, ainda, que a ciência, no paradigma emergente, é analógica e tradutora, pois estimula as teorias e os conceitos desenvolvidos localmente a mudarem para outros lugares cognitivos, para que possam ser utilizados fora de seu contexto de origem.

Outro ponto contemplado pelo autor é o conhecimento como algo relativamente imetódico, pois se constrói a partir de uma diversidade metodológica. Na fase de revolução científica que atravessamos, segundo Santos (2010b), só é possível essa diversidade se realizarmos uma transgressão metodológica, pois

cada método só esclarece o que lhe convém e que, quando esclarece, fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos de fora do seu habitat natural. Dado que a aproximação entre ciências naturais e ciências sociais se fará no sentido destas últimas, caberá especular se é possível, por exemplo, fazer a análise filológica de um traçado urbano, entrevistar um pássaro ou fazer observação participante entre computadores (p. 78).

A terceira tese é *Todo o conhecimento é autoconhecimento*. O homem, para a ciência moderna, consagrou-se como sujeito epistêmico, mas foi desconsiderado como sujeito empírico. Isto é, “um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos” (Ibidem, p. 80). Nesse sentido, para Santos (2010b), é preciso conhecer-se intimamente, para perceber o que se pode conhecer por intermédio da ciência e do processo de criar, descobrir de cada cientista. É preciso um conhecimento que não nos separe do que estudamos, mas que seja íntimo e compreensivo com nosso objeto de estudo.

A quarta tese do autor é *Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. A ciência pós-moderna acredita que, para um conhecimento ser racional, é necessário a junção de todas, buscando dialogar com outras formas de conhecimento e deixando penetrar-se por elas. Nesse sentido, conforme relata Santos (2010b), a forma mais importante de conhecimento é o senso comum, ou seja, “o conhecimento vulgar e prático com que, no cotidiano, orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida” (p. 88). Além disso, destaca

que

o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. [...] O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinado e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. [...] Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2010b, p. 89-90).

Assim, para o autor, o senso comum, interpenetrado pelo conhecimento científico, pode criar uma racionalidade e uma ruptura epistemológica, já que, na ciência pós-moderna, o salto mais qualitativo é o do conhecimento científico para o comum, enquanto, na ciência moderna, o salto mais importante era o do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. As valorizações invertem-se. Passa-se aqui, conforme discute Oliveira (2006), a dar mais valor à satisfação pessoal em acrescentar e em compartilhar o conhecimento do que em estabelecer relações de controle e modos de fazer funcionar.

4.2.2 O pensamento abissal e pós-abissal

As primeiras formulações da proposta epistemológica de Santos (2014) surgem em 1995, e ela vem avançando com o objetivo de aprender que existe um Sul, aprender para o Sul e aprender com o Sul, com o objetivo de propor uma nova maneira de relacionar conhecimentos. Segundo o autor, as epistemologias do Sul “são um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento a partir das experiências dos grupos sociais que têm sofrido de uma maneira sistemática as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcalismo” (SANTOS, 2012, informação verbal).

Assim, o conceito consiste em uma proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização, a partir do pressuposto de que é necessário superar o pensamento moderno ocidental e a sua lógica de exclusão (GOMES, 2012). Em outras palavras,

entende-se que epistemologias do Sul é uma teoria epistêmica que questiona os saberes que foram suprimidos ao longo dos últimos e as suas intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de saberes dominantes há séculos, e discute um diálogo entre estes conhecimentos (PAIVA, 2015).

Busca-se, então, superar o “pensamento abissal”, ou seja, o pensamento moderno,

compreendido como “pensamento excludente em sua hegemonia [que] acaba por suprimir e opor-se a outras visões epistemológicas” (PAIVA, 2015, p. 201). O pensamento abissal divide o mundo, a partir de uma linha imaginária, entre os que estão “deste lado de cá da linha”, e aqueles que estão “do lado de lá da linha” (SANTOS, 2010a, p.24). É uma linha radical e invisível - impulso fundador das epistemologias do Sul - e, ao identificá-la, é possível ultrapassar as amarras (cognitivas e políticas), para ampliar os horizontes da diversidade epistemológica existente no mundo (SANTOS, 2018a, 2018b). Sendo assim, o pensamento abissal

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções visíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” (as sociedades metropolitanas) e o universo “do outro lado da linha” (as sociedades coloniais). A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade social, torna-se inexistente, ou seja, é produzido como inexistente. E ser declarado inexistente significa não existir sob qualquer forma de ser relevante de existir (SANTOS, 2018a, p. 30).

A principal característica do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, só há nele a prevalência de um dos lados da linha, visto que esgota o campo da realidade relevante, encontrando-se somente invisibilidade, inexistência e ausência não-dialética. Assim, “o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2010a, p. 24), contudo, mesmo existindo todas essas distinções radicais, os dois lados da linha “têm em comum o fato de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas” (p. 24).

Para ele, refletir sobre o campo do conhecimento em um pensamento abissal é dar consentimento para que a ciência moderna tenha o monopólio do que é verdadeiro e falso. Nessa proposta, o colonialismo suprimiu e/ou invisibilizou culturas, determinando que do lado Sul não existe conhecimento significativo. Em síntese,

refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica (SANTOS, 2010a, p. 25).

De acordo com Santos (2010a), as epistemologias do Sul, ao desafiarem a centralidade

hegemônica do projeto moderno, de matriz eurocêntrica, apostam numa proposta radical de pensamento que promove a mudança social, política e institucional, a partir de um diálogo Sul-Sul, cujas premissas epistêmicas desafiam as latências coloniais, capitalistas e patriarcais. Nessa linha,

trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos “ecologias de saberes” (SANTOS, 2010a, p. 7).

Tomando em consideração que não existe justiça global sem justiça cognitiva global⁷⁷, é necessária a criação de um novo pensamento, denominado de pensamento pós-abissal. Esse pensamento reconhece a exclusão social em seu sentido mais amplo, notando que essa exclusão adquire diferentes formas conforme é “determinada por uma linha abissal ou não-abissal e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista” (SANTOS, 2010a, p. 43).

Dessa forma, esse pensamento busca uma ruptura com as formas modernas ocidentais de ação e pensamento, pois é necessário pensar a partir das concepções do outro lado da linha. Considerando que o pensamento pós-abissal “pode ser sumariado com um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes⁷⁸” (SANTOS, 2010a, p. 44). Segundo Gomes (2012), quando o pensamento pós-abissal transforma-se em uma ecologia de saberes, é uma renúncia total a qualquer epistemologia geral.

A ecologia de saberes apropria-se da ideia de que o conhecimento é interconhecimento, pois precisa reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos e as interações que acontecem entre eles, para não comprometer sua autonomia, já que o “pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”

⁷⁷ Para o autor, isso se refere a uma valorização, no mundo, entre as diferentes formas de conhecimento. “Nem todos os conhecimentos são válidos da mesma forma, nem todos são válidos para os mesmos objetivos. Mas temos que discutir os objetivos que são válidos para nós e, depois, em face desses objetivos, podemos discutir quais são os melhores conhecimentos” (SANTOS, 2018a, p. 88). Nesse sentido, ele ainda enfatiza que “o mundo está a mudar e é crescente a exigência de justiça cognitiva. As pessoas exigem que seus conhecimentos sejam legitimados e que a inclusão das suas culturas deixe de ser feita da forma excludente, como tem sido feita ao longo da história” (Ibidem, p. 93).

⁷⁸ O conceito “ecologia dos saberes” será examinado no subtópico 4.2.5 *Sociologia das ausências e sociologia das emergências, ecologia de saberes e a tradução*.

(SANTOS, 2010a, p. 45). O ponto-chave é que, se as linhas abissais continuarem a existir e desenhar-se, não será possível a luta por uma justiça cognitiva, já que se tem como base somente a distribuição mais equitativa do conhecimento científico.

Dessa maneira, a proposta das epistemologias do Sul sugere validar as formas de conhecimento e práticas cognitivas dos grupos sociais presentes no hemisfério Sul, visibilizando aqueles que sempre foram marginalizados e esquecidos pela cultura dominante. Em busca de justiça global, valoriza-se o conhecimento do Sul para ser uma alternativa à experiência daqueles que sofreram injustiças ao longo de muitos anos pelo colonialismo, capitalismo e patriarcalismo (SANTOS, 2014).

4.2.3 Emancipação social e a proposta de reinventá-la

Após toda a explanação sobre a crise do paradigma dominante, o paradigma emergente, as linhas abissais, também é significativo refletir sobre o conceito de emancipação social, para Santos. Enfatizado na dimensão epistemológica, esse conceito é chave na sociedade moderna ocidental, pois esta se organiza nas “tensões entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas” (SANTOS, 2007, p. 17). Ou seja, a luta pela emancipação social é sempre um modo de combater as desigualdades e diferenças sociais criadas pela regulação social vigente, por outros modos menos excludentes (SANTOS, 2018b).

Santos (2007) enfatiza que vale a pena continuarmos com a ideia de emancipação social, contudo não podemos pensar mais em termos modernos, é necessário um esforço para uma reinvenção da emancipação social. Aponta, além disso, a crise das ciências sociais por estarem constituídas na modernidade ocidental, “por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais essa tensão foi substituída pela ‘alternativa’ entre a violência da coerção e a violência da assimilação” (SANTOS, 2007, p. 19). Em texto de 2010 (2010b), o autor classifica as ciências sociais em duas vertentes, sendo que

a primeira, sem dúvida dominante, constitui em aplicar na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal, mas hoje cada vez mais seguida, constitui em reivindicar para as Ciências Sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza (p. 34).

Nesta proposta, Santos (2007) reitera que a crise das ciências sociais é uma crise geral, pois contempla todas as correntes, como os estrutural-funcionalistas e os marxistas. Além disso, é necessário refletir que as ciências sociais foram concebidas por três ou quatro países do Norte, sendo que, para quem vive no Sul, suas propostas teóricas estão fora de lugar e não se ajustam à realidade dessa população. Ainda sobre elas, Santos (2018) afirma que “foram construídas com base no que chamo um pensamento abissal, segundo o qual o mundo se divide em sociedades metropolitanas e sociedades coloniais. O que é válido na sociedade metropolitana europeia não é válido nas sociedades coloniais” (p. 48).

Sobre o conceito de reinvenção da emancipação social, Santos (2007) propôs um projeto intitulado “Reinventar a emancipação social a partir do Sul”, contemplando os países que são os periféricos e os semiperiféricos do sistema mundial, para permitir que as Ciências Sociais se reunissem e discutissem fora dos centros hegemônicos do Norte. De acordo com o sociólogo,

este projeto propôs-se estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não governamentais na sua luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais e em diferentes países. O principal objetivo do projeto foi determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são as suas possibilidades e limites (SANTOS, 2004, 777).

O intuito inicial desse projeto foi reunir pesquisadores dos países de Portugal, Colômbia, Brasil, África do Sul, Índia e Moçambique, para perceber quais as maiores contradições entre o Norte e o Sul. Assim, foram elencados temas de confronto:

o primeiro tema foi a democracia, porque há muita inovação democrática que está emergindo do Sul e não do Norte; entretanto, a teoria da democracia continua sendo produzida no Norte. O segundo tema foi a produção não capitalista, as formas de economia solidária, de economia social, de economia popular, que são tão importantes hoje no Sul. O terceiro tema, que a meu ver vai se tornar um confronto entre Norte e o Sul, é o do multiculturalismo; a diversidade cultural, a cidadania cultural, os direitos indígenas etc. E o quarto é a questão dos conhecimentos rivais, ou seja, a capacidade que o Norte tem de negar a validade ou mesmo a existência dos conhecimentos alternativos ao conhecimento científico. [...] Finalmente, outro tema de confronto é a meu ver, o do novo internacionalismo operário (SANTOS, 2007, p. 22).

A partir dessa reflexão epistemológica, ficou evidente que não seria fácil desenvolver um projeto internacional fora dos grandes centros, visto que são necessários os autores e, ao se trabalhar no Sul, as ciências em geral, inclusive as sociais, convivem com diferentes culturas, como o hinduísmo na Índia e tantas outras culturas africanas, o que ressaltou que a compreensão do mundo é muito mais ampla que a ocidental.

Ainda nessa perspectiva, para Santos (2007) não se deve buscar solução nas Ciências

Sociais para todas as questões elencadas anteriormente, mas é preciso “reinventar as Ciências Sociais porque são um instrumento precioso; depois de trabalhá-las epistemologicamente, devemos fazer com que elas sejam parte da solução e não do problema” (p. 25). Isto é, o problema não está nas Ciências Sociais, mas na racionalidade subjacente a elas, no caso a racionalidade do Norte, que influencia as nossas formas de pensar, as concepções de vida e de mundo e também as ciências. Por isso, conclui dizendo que

em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2004, p. 778).

4.2.4 Colonialismo, pós-modernismo e pós-colonialismo

Santos compõe, ainda, discussões sobre colonialismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, em seus estudos. Em texto de 2010, assinala que, nos últimos sessenta anos, as linhas globais passaram por dois abalos tectônicos. O primeiro foram as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. Para o autor, a zona colonial é

par excellence, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A complexa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes (SANTOS, 2010a, p.29).

O segundo ocorreu nos anos de 1970 e 1980, mas numa direção oposta ao primeiro, pois o “outro lado da linha” está a expandir-se e “este lado da linha” está a diminuir, ou seja, segundo Santos, a lógica da tensão entre regulação/emancipação e apropriação/violência explica essa noção e distinção entre as linhas abissais. Sobre a apropriação e violência, diz que, “em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência” (p. 29). Nesse sentido, Santos (2018b) enfatiza

que a luta contra a apropriação e a violência é a luta pela completa libertação da regulação social no lado metropolitano da linha abissal, a luta pela libertação não visa [a] uma forma melhor e mais inclusiva de regulação colonial. Visa, sim, a sua eliminação. A prioridade epistemológica dada pelas

epistemologias do Sul às exclusões abissais e às lutas contra elas deve-se ao facto de o epistemicídio causado pelas ciências modernas eurocêntricas ter sido muitíssimo mais devastador no outro lado da linha abissal, com a transformação da apropriação e da violência coloniais na forma colonial de regulação social (p. 50).

O movimento de encolher o domínio da regulação/emancipação e expandir a apropriação/violência⁷⁹ não é considerado por Santos (2010a) como fácil de destrinchar. Faz, então, um esforço, em busca de desenvolver uma epistemologia do Sul, e compreende que esse movimento é composto por um movimento principal, denominado de “regresso do colonial e do colonizador”, e por um contramovimento subalterno, cujo nome é “cosmopolitismo subalterno”.⁸⁰ Em síntese,

o colonial é uma metáfora daqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso. O regresso do colonial é a resposta abissal ao que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas (Ibidem, 2010a, p. 33).

Em relação ao regresso do colonizador, segundo Santos (2010a), este “implica o ressuscitar de formas de governo colonial, tanto nas sociedades metropolitanas, agora incidindo sobre a vida dos cidadãos comuns, como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu” (p. 37).

O cosmopolitismo subalterno destaca-se como um contramovimento, como uma promessa real, visto seu carácter ser, de momento, claramente embrionário, pois, segundo Santos (2010a), para percebê-lo é necessário o que denomina de “sociologia de emergência”. Diz que

esta consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal. [...] A novidade do cosmopolitismo subalterno reside, acima de tudo, em ter um profundo sentido de incompletude, sem, contudo, ambicionar a completude (p. 42-43).

⁷⁹ Sobre a dinâmica da apropriação e violência, Santos diz que “a apropriação das vidas e dos recursos é quase sempre violenta, e a violência visa, direta ou indiretamente, a apropriação” (2018b, p. 49).

⁸⁰ É um movimento da base para o topo, para promover a pluriversalidade. Assim, “trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potenciadora de pluralismos articulados e formas de hibridação libertas do impulso colonizador que no passado lhes presidiu” (SANTOS, 2018b, p. 30).

No que se refere à temática discutida neste subtópico, Santos, em publicação de 2008⁸¹, argumenta que a designação *pós-moderna* é inadequada, visto que pretende definir o novo paradigma pela negativa, além de o autor acreditar que a ideia de um novo paradigma só pode surgir a partir do momento em que o paradigma da ciência moderna seja encerrado. Neste contexto, Santos apresenta uma nova concepção, nomeada de *pós-modernismo de oposição*, na qual busca “radicalizar a crítica à modernidade ocidental, propondo uma nova teoria crítica que, ao contrário da teoria crítica moderna, não convertesse a ideia de transformação emancipatória da sociedade numa forma de opressão social” (SANTOS, 2008, p. 17). Esclarece, então, que vivemos em uma sociedade que tem problemas modernos, como a não realização dos valores de liberdade, igualdade e solidariedade, mas que não dispomos de soluções para resolvê-los. Para isso, torna-se necessário realizar a reinvenção da emancipação social, o que, para ele, é aprender com o Sul e por intermédio do Sul.

Santos critica o pós-modernismo e suas concepções, propondo um pós-modernismo de oposição. Para ele,

em vez da renúncia a projetos coletivos, proponho a pluralidade de projetos coletivos articulados de modo não hierárquico por procedimento de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez da celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o otimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente autorreflexiva, mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjetividades transgressivas pela promoção da passagem da ação conformista à ação rebelde. Em vez do sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem hibrida quem, o quê, em que contextos e com que objetivos (SANTOS, 2008, p. 19).

Nessa proposta, depois de elucidar os dois conceitos, aponta que as concepções pós-estruturalistas e pós-modernas contribuíram para o surgimento do pós-colonialismo, embora não expliquem as aspirações políticas e éticas presentes neste último. Santos (2008) destaca o colonialismo - pois argumenta que foi fundado com o objetivo de ser uma missão colonizadora, dentro do marco historicista ocidental -, e sua concepção de pós-colonialismo - que define como “um conjunto de correntes teóricas e analíticas, [...] presentes em todas as Ciências Sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul, na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (p. 18).

⁸¹ *Do pós-moderno ao pós colonial. E para além de um e outro.*

Além disso, argumenta que, no conceito pós-moderno de oposição, existe o colonialismo, já que este ainda está presente no modo como o próprio autor concebe as subjetividades, base da transição paradigmática entre o domínio político e social. Segundo ele, a proposta de reconstrução da emancipação social por intermédio do Sul e em aprendizagem com o Sul indica que o pós-modernismo de oposição tem mais características pós-colonialistas do que pós-modernistas. Sendo assim, Santos (2007) considera importante aprofundar e questionar as versões dominantes do pós-colonialismo, dizendo que “estou condenado à condição de opositorista, passando do pós-moderno de oposição ao pós-colonial de oposição” (p. 25). Em síntese, defende que

o pós-colonialismo de oposição que advogo e que decorre organicamente do pós-modernismo de oposição que tenho vindo a defender, obriga a ir, não só mais além do pós-modernismo, como mais além do pós-colonialismo. Convida a uma compreensão não ocidental do mundo em toda a sua complexidade e na qual há de caber a tão indispensável quanto inadequada compreensão ocidental do mundo. Esta abrangência e esta complexidade são o lastro histórico, cultural e político donde emerge a globalização contra-hegemônica, como a alternativa construída pelo Sul em sua extrema diversidade. O que está em causa não é apenas a contraposição entre o Sul e o Norte. É também a contraposição entre o Sul do Sul e o Norte do Sul e entre o Sul do Norte e o Norte do Norte (SANTOS, 2007, p. 29-30).

4.2.5 Sociologia das ausências e sociologia das emergências, ecologia de saberes e a tradução

Para Santos (2018b), as epistemologias do Sul precisam atuar de acordo com a Sociologia das ausências, isto é, “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais” (p. 21). Nesse sentido, é dar credibilidade e visibilidade para os sujeitos e experiências sociais que ocorrem do outro lado da linha abissal, e acabam por ser desconhecidas pelo conhecimento hegemônico; é permitir as presenças ao invés das ausências (SANTOS, 2018a). Em suma,

resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho designado por <<Sociologia das ausências>>, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado dessa linha são de facto ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes <<deste>> lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2018b, p. 31).

A Sociologia das emergências identificará as possibilidades de futuro aqui e agora, já que realiza a avaliação dessa exclusão e opressão. Por isso, “a sua definição como emergências, como realidades embrionárias, como movimentos incipientes, tendências que apontam para uma luta bem-sucedida contra a dominação” (SANTOS, 2018b, p. 62). Em vista disso,

a Sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa [a] um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidades da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (SANTOS, 2010c, p. 118).

A Sociologia das ausências diagnostica as relações opressoras sociais capitalistas, além das coloniais e patriarcais. Contudo, busca modificar essa paisagem de opressão e transformá-la em um rico campo de experiência social inovador e intenso (SANTOS, 2018b). Por isso, “enquanto a Sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a Sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais” (SANTOS, 2010c, p. 119).

A diversidade de saberes e a visibilidade proporcionada pela Sociologia das ausências e pela Sociologia das emergências podem tornar-se recurso capacitador e ferramenta para a ecologia de saberes e a tradução intercultural, pois, ao perceber todo o contexto de resistência e opressão, é possível uma conjuntura mais abrangente para as lutas entre os diversos tipos de dominação (SANTOS, 2018b). Dessa maneira, Santos (2010c) enfatiza que a Sociologia das ausências substitui a monocultura por ecologias e

não pretende acabar com as categorias de ignorante, residual, inferior, local ou improdutivo. Pretende apenas que elas deixem de ser atribuídas em função de um só critério que não admite ser questionado por qualquer outro critério alternativo. Este monopólio não é resultado de um trabalho de razoabilidade argumentativa. É antes o resultado de uma imposição que não se justifica senão pela supremacia de quem tem poder para a fazer (p. 105).

Para o autor, se a Sociologia das ausências visibiliza os saberes ocultados, a ecologia dos saberes, juntamente com a tradução intercultural, reconhece as pequenas experiências humanas por possibilitarem originar transformações mais amplas (SANTOS, 2018a). Logo,

a ecologia de saberes é a dimensão epistemológica de uma solidariedade de tipo novo entre atores ou grupos sociais. É uma solidariedade internamente diversa em que cada grupo apenas se mobiliza por razões próprias e autônomas de mobilização, mas, por outro lado, entende que as ações coletivas extravasam daquilo que é possível levar a cabo por um só autor ou grupo social. A ecologia de saberes sinaliza a passagem de uma política de grupos, organizações e movimentos sociais para uma política intergrupos, interorganizações e intermovimentos sociais. Esta caracterização das razões

que criam a necessidade da ecologia de saberes e selecionam os saberes que, numa situação concreta, a integram, ajuda-nos igualmente a identificar os campos de interação em que a ecologia de saberes ocorre (SANTOS, 2018a, p. 69).

Santos, em texto de 2010, propõe que a ecologia dos saberes seja utilizada numa posição contra-hegemônica à ciência hegemônica, com propósito de que a ciência não seja uma monocultura, mas parte de uma ecologia mais completa de saberes. “Em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (2010a, p. 33). O que significa o reconhecimento de várias visões que colaboraram para ampliar os horizontes das experiências do mundo e de práticas sociais alternativas, com o “objetivo [de] dar vozes a diversos conhecimentos que possibilitem a inserção e a maior participação dos grupos sociais” (PAIVA, 2015, p. 204).

Por essa vertente, ao refletirmos sobre um processo de aprendizagem orientado por uma ecologia de saberes, de acordo com Santos (2010a), torna-se crucial comparar o conhecimento que está a ser aprendido e aquele conhecimento que é esquecido e desaprendido durante esse processo. O sociólogo explicita melhor essa ideia, no trecho a seguir:

a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia dos saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010a, p. 47).

Parece fazer sentido apresentar uma das premissas básicas da ecologia de saberes. De acordo com Santos (2010a, 2010c), todos os conhecimentos têm limites externos e internos. Os “internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento” (Idem, 2010a, p. 48).

Desse modo, as formas de conhecimento hegemônico só se apropriam dos limites internos, contudo, se há o objetivo de um uso contra-hegemônico da ciência moderna, é necessário explorar tanto os limites internos como externos. Além disso, Santos enfatiza que “o uso contra-hegemônico da ciência não pode limitar-se à ciência. Só faz sentido no âmbito de uma ecologia de saberes” (Ibidem, p. 48). A ecologia dos saberes não pretende subscrever uma hierarquia universal, única e abstrata dos saberes, já que

favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias

concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição. Sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução, que, no contexto de ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controlo e na fruição da intervenção (SANTOS, 2010a, p. 51)

Para que seja possível essa ecologia de saberes, proposta por Santos, é preciso construí-la através da tradução intercultural, um dos princípios-base das epistemologias do Sul. “A tradução intercultural contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo a articulação das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2018b, p. 68). Não é um exercício intelectual separado das lutas sociais, mas é uma maneira de traduzir reciprocamente as narrativas, linguagens, conceitos de diferentes movimentos; para ser possível localizar um meio mais eficaz de ampliar as lutas, ou seja, torna-se uma ferramenta para notificar as diferenças e propiciar opiniões concisas suficientes para poder se partilhar lutas e riscos (SANTOS, 2018a, 2018b). À vista disso,

a tradição intercultural também não é atividade excessivamente individualizada, na construção da resistência e das lutas sociais. É uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo sempre que estão presentes ecologias de saberes, trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias), escrutínio do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarmar os oprimidos. O trabalho da tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade, de abertura a outras experiências, mas é uma curiosidade que não nasce por curiosidade diletante, nasce por necessidade. Na grande maioria dos casos, o trabalho da tradução intercultural é desempenhado em grupo, anônima e informalmente, em interações dominadas pela oralidade (SANTOS, 2018b, p. 69).

Além da tradução intercultural, é necessária a artesanania das práticas, para lograr o trabalho das epistemologias do Sul. Para Santos (Ibidem), esse conceito

consiste no desenho e validação das práticas de luta e de resistência levadas a cabo de acordo com as premissas das epistemologias do Sul. Dada a natureza desigual e combinada das articulações entre os três modos de dominação modernos, nenhuma luta social, por mais forte que seja, pode ter êxito se se pensar e organizar como incidindo apenas contra um dos modos de dominação.

O terreno das artesanias das práticas são aqueles locais em que se calculam as oportunidades, medem-se riscos, os prós e os contras, e idealizam-se ações práticas. “Ou seja,

são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada” (SANTOS, 2018a, p. 71). Acaba por se tornar também o terreno da ecologia dos saberes.

Por fim, observa-se que a ecologia dos saberes é “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2010c, p. 154). Interessante destacar que

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (SANTOS, 2010a, p. 48).

Santos perpassa todos os conceitos apresentados neste tópico, valendo-se das sociologias das ausências, das ecologias dos saberes e da tradução intercultural, para postular os aportes das epistemologias do Sul.

4.2.6 Diálogos Sul-Sul

Santos propõe pensar os diálogos Sul-Sul. E a primeira questão que se coloca é: por que diálogos Sul-Sul? De acordo com o sociólogo, é por, simplesmente, já ter existido esse tipo de diálogo no mundo, ao longo da história⁸². Entretanto, o autor parte de um outro ponto de vista, de um Sul Epistemológico (apresentado através das epistemologias do Sul) e um Sul Geopolítico, no qual se dará sua maior ênfase, ao pensar nos diálogos Sul-Sul. Por isso,

os diálogos Sul-Sul não se entendem fora do contexto dominante, no qual, até agora, se destacaram os diálogos Norte-Sul. O que houve até agora foi a cooperação Norte-Sul, ações de cooperação Norte-Sul, diálogos Norte-Sul, mas começamos a assistir na última década a menções aos diálogos Sul-Sul nas relações internacionais, na sociologia política, na educação comparada, isto é, começa a surgir todo um corpo de estudos sobre a questão do que são os diálogos Sul-Sul (SANTOS, 2018a, p. 182).

Nesse sentido, torna-se importante compreender também os diálogos Norte-Sul, os quais são impositivos, continuam presentes, direcionais do Norte para o Sul, apresentam uma hierarquia e a falta de horizontalidade, além de serem conhecidos como diálogos falsos, “isto é, diálogos que encobrem imposições coercivas, não apenas sugestões” (SANTOS, 2018a, p.

⁸² Esses diálogos aconteceram na América Latina, na África, no Império Inca; pois o oceano Índico propiciou muitos desses diálogos (SANTOS, 2018a).

183). Em vista disso, os diálogos Sul-Sul parecem “tratar-se de diálogos horizontais, recíprocos, sem direção, portanto, multidirecionais e equilibrados” (Ibidem).

O que é o Sul? Segundo Santos (2018a), são os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos da América Latina, Ásia e África, ainda também os países da Europa Leste e Sul da Europa. São conhecidos como Sul global, nomenclatura encontrada nos livros e revistas de hoje, na Educação, na Sociologia e nas Relações Internacionais. Isto posto,

O Sul é aqui concebido de modo a sugerir os dois tipos de dominação. Como símbolo de uma construção imperial, o Sul exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista mundial deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual etc. O Sul está espalhado, ainda que desigualmente distribuído, pelo mundo inteiro, incluindo o Norte e o Ocidente. O conceito de “Terceiro Mundo Interior”, que designa as formas extremas de desigualdade existentes nos países capitalistas do centro, designa também o Sul dentro do Norte. O Sul significa a forma de sofrimento humano causado pela modernidade capitalista (SANTOS, 2011, p. 368).

Para Menezes (2014, p. 92), “o Sul global está permeado de desafios epistêmicos que procuram dar conta e reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Ainda sobre o Sul, de acordo com Santos (2018a), é interessante pensar as formas que foram sendo nomeadas ao longo do tempo. O Norte nomeou o Sul de colônias, que, em seguida, tornaram-se países subdesenvolvidos e/ou países em desenvolvimento. Depois, outras formas de nomear o mundo, segundo as divisões hierárquicas, são: Primeiro Mundo, Segundo Mundo e Terceiro Mundo⁸³. Mais tarde, surge a ideia de Quarto Mundo, para indicar os povos sem Estado, que não conseguiram livrar-se do colonialismo europeu e são aqueles países pequenos, menos desenvolvidos e sem recursos naturais⁸⁴.

Em vista disso, é perceptível “como as expressões coloniais, países subdesenvolvidos, Terceiro Mundo e Quarto Mundo correspondem a diferentes formas adotadas pelo Norte para designar o Sul” (SANTOS, 2018a, p. 187). O autor utiliza esse processo de olhar a semântica de nomeações do Sul, para apresentar o quanto o Sul não tinha um nome próprio, só recebia nomes de denominações capitalistas e colonialistas, e isso ocasionou uma ausência de identidade própria. Desse modo, percebe-se a dimensão contra-hegemônica proporcionada pelos diálogos Sul-Sul, que possibilitaram ao Sul autodenominar-se. Nesse sentido “são os

⁸³ Conforme Santos (2018a), “o Primeiro Mundo corresponde aos povos desenvolvidos capitalistas da Europa e da América do Norte; o Segundo Mundo é todo o mundo socialista, e o Terceiro Mundo são todos os outros que ainda são, muitos deles, colônias, com a exceção da Índia que, a partir de 1947, fica independente” (p. 187).

⁸⁴ Nos países de Terceiro Mundo, passa-se a encontrar países mais desenvolvidos, conhecidos como semiperiféricos, e por isso há uma fratura interna dentro desse grupo e os que estão menos desenvolvidos passam para o grupo do Quarto Mundo (SANTOS, 2018a).

nomes que resultam a resistência ao capitalismo e ao colonialismo e que foram sendo adotados por países e grupos sociais que também vão se autodesignar como Sul” (SANTOS, 2018a, p. 187).

Para explicitar melhor a emergência dos diálogos Sul-Sul contra-hegemônicos, Santos apresenta as faces atuais desses diálogos. A primeira face, no século XXI, são os BRICS, países emergentes como o Brasil, a Índia, a China e a África do Sul. Torna-se interessante observar as relações entre os membros do BRICS e a relação que estabelecem com os seus vizinhos, já que “parece que o diálogo Sul-Sul entre os BRICS está a reproduzir, no seu interior, o diálogo Norte-Sul nas relações entre eles e os seus vizinhos” (2018a, p.199).

A segunda face refere-se às iniciativas UNASUR E ALBA⁸⁵ e é reflexo da intenção de desconexão do Sul em relação ao Norte, para fortificar uma conexão regional Sul-Sul. Já a terceira, refere-se ao Fórum Social Mundial, no qual “a proposta é a união, exatamente porque são todos importantes e, provavelmente, a luta contra opressão tem que juntar todos os movimentos. Esta é a grande lição de pedagogia internacionalista do FSM” (SANTOS, 2018a, p. 204).

Por fim, a última face dos diálogos Sul-Sul é a mais radical e a mais interessante para o autor. E relaciona-se com as epistemologias do Sul. Por esse ângulo, Santos enfatiza que

não vai haver um diálogo Sul-Sul que rompa com a lógica dos diálogos Norte-Sul se não houver uma revolução, uma ruptura epistemológica. E a ruptura epistemológica necessária é aquela, sobre a qual já vos tenho falado, que seja capaz de romper com a linha abissal. Se não rompermos com a linha abissal entre o mundo dos que têm conhecimentos científicos e o dos que só recebem; entre o mundo metropolitano e o colonial; entre o conhecimento científico e todo o resto que é considerado superstição, ou opinião subjetiva, e por isso é visto como não tendo validade. Se não rompermos com as várias linhas abissais, não conseguiremos experimentar um diálogo Sul-Sul verdadeiramente contra-hegemônico. Portanto, esta seria a face dos diálogos Sul-Sul que é resultado de um pensamento e uma ação pós-abissal (SANTOS, 2018a, p. 208).

Em visto disso, Santos explicita a importância de, ao construir esse diálogo, ser necessário acrescentar todos os conhecimentos, não só os cognitivos, além de recuperar a ciência do Sul que foi por muito tempo silenciada: possibilitar as diversas conversas e culturas diferenciadas, para criar uma ecologia de saberes. Para finalizar, não existirá diálogo Sul-Sul sem justiça cognitiva, sem a justiça dos conhecimentos; já que “um diálogo Sul-Sul

⁸⁵ Coordenado pelo [então] presidente [venezuelano] Hugo Chávez, ALBA é um projeto latino-americano que visava a articular uma cooperação Sul, sem estar sujeita ao imperialismo norte-americano. A UNASUR foi criada para ser o meio de encontro entre os países latino-americanos, sem a presença dos EUA (SANTOS, 2018a).

efetivamente contra-hegemônico precisa estar apoiado numa política de conhecimento contra-hegemônica” (2018a, p. 208). Por essa abordagem,

o Sul global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação econômica, social, cultural e política. Valorizar e amplificar os saberes que resistiram com êxito à intervenção capitalista-colonial é o objetivo das epistemologias do Sul, investigando as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (MENESES, 2014, p. 93).

Nessa linha, as contribuições do conceito de epistemologias do Sul e tantos outros, apresentados neste Capítulo, permitirão compreender e analisar, em diálogo com conceitos da Sociologia da Infância, as infâncias em Moçambique.

5 ESTUDOS DA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Este Capítulo apresenta as informações coletadas em Moçambique, país escolhido e visitado para a busca da produção acadêmico-científica sobre infância africana lusófona. Inicialmente, relato como foi a produção de dados e o percurso da pesquisa no país. Em seguida, os dados serão apresentados em duas grandes categorias, para compreender e contemplar todas as publicações: produção de conhecimento e veiculação de conhecimento.

Os estudos da infância em Moçambique serão analisados em seus diferentes tipos de produção – textos de graduação, pós-graduação, livros, periódicos, anais de congressos científicos e relatório de pesquisa -, de modo que se possa entender à luz do referencial teórico e metodológico, as temáticas frequentes, as áreas, os contextos escolhidos, as abordagens teóricas e metodológicas das produções e as construções epistemológicas sobre a infância no país.

5.1 A COLETA DE DADOS EM MOÇAMBIQUE

Moçambique foi o país escolhido para o estudo, visto que é o que apresentava mais dados, na primeira etapa da pesquisa, e permitiu o contato com pesquisadores desse país, que contribuíram com informações sobre a infância e Educação. Retomei o contato com a Profa. Elena Colonna⁸⁶, que compõe o corpo docente da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, lecionando nos cursos de licenciatura em Sociologia e em Serviço Social. Além dela, fiz contato também com o Prof. Milton Correia⁸⁷, da Universidade Pedagógica de Maputo. Cada um desses professores teve um papel no desenvolvimento das pesquisas, como se verá ao longo deste segmento.

A visita a Moçambique aconteceu entre o final de setembro e o mês de outubro de 2019. Sua importância, além de possibilitar estar *in loco*, foi permitir o acesso a materiais que não estão disponíveis *on-line* e, assim, trazer para ser incorporada à pesquisa uma variedade de

⁸⁶ Verificar rodapé 41, na página 53.

⁸⁷ Milton Correia é licenciado e mestre em ensino de História, pela Universidade Pedagógica, em Moçambique, e doutor em História, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP. Atualmente é docente do Departamento de História e diretor-adjunto de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica, em Moçambique.

informações, disponibilizadas tanto pelos professores da Universidade Pedagógica⁸⁸ (UP) como da Universidade Eduardo Mondlane⁸⁹ (UEM).

A UP foi fundada, em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP), e sua principal missão era formar professores e quadros da Educação em nível superior, porém somente no ano de 1995 transformou-se em Universidade Pedagógica.

A Universidade está organizada em sete faculdades e duas escolas técnicas⁹⁰, além de diversas delegações⁹¹ por todas as províncias. As delegações foram criadas durante os anos de implementação da instituição, porém, atualmente, a página oficial do *Facebook* da UP informa que o governo tem o projeto de extinguir essas diversas delegações espalhadas pelo país e transformá-las em outras universidades⁹². Entretanto, durante o período da pesquisa não foi noticiado nada sobre essa possível modificação. A Universidade Pedagógica tem um corpo docente de cerca de duzentos e cinquenta professores e uma média de 40 mil alunos⁹³.

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) foi fundada em 1962, sendo, inicialmente, conhecida como Estudos Gerais Universitários de Moçambique e, somente em 1965, passou a ser Universidade. O seu nome é uma homenagem ao Doutor Eduardo Chivambo Mondlane, devido ao papel histórico⁹⁴ que teve em Moçambique.

A UEM está organizada em quatro campi, localizados em Maputo, Gaza, Inhambane, Zambézia. É composta por onze faculdades e seis escolas⁹⁵. O corpo docente é composto por

⁸⁸ Endereço eletrônico da instituição: <<https://www.up.ac.mz/>>.

⁸⁹ Endereço eletrônico da instituição: <<https://www.uem.mz/>>.

⁹⁰ As Faculdades são: Ciências da Educação e Psicologia (FACEP); Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA); Ciências Naturais e Matemática (FCNM); Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF); Ciências da Saúde (FACSA); Ciência da Terra e Ambiente (FCTA) e Educação Física e Desportos (FEFD). Para além das Faculdades existem, também, duas Escolas Superiores: Técnica (ESTEC) e de Contabilidade e Gestão (ESCOG) (Disponível em: <<https://www.up.ac.mz/>>. Acesso em: 21/10/2019.

⁹¹ As delegações da UP estão em: Beira, Nampula, Quelimane, Gaza, Niassa, Massinga, Manica, Montepuez, Tete e Maxixe (Disponível em: <<https://www.up.ac.mz/>>. Acesso em: 21/10/2019.

⁹² Serão criadas as seguintes universidades: Universidade Rovuma (UniRovuma), que agrega o que era UP Niassa, UP Nampula e UP Montepuez; Universidade Licungo (UniLicungo), que integra a UP Beira, UP Quelimane; Universidade Púngoè (UniPúngoè), que integra o que era a UP Manica e UP Tete; Universidade Save (UniSave), que integra a UP Massinga, UP Maxixe e UP Gaza, e a Universidade Maputo (UniMaputo), que integra a atual sede da UP. (Informações retiradas da página oficial do Governo de Moçambique. Disponível em: <<https://www.portaldogoverno.gov.mz/>>. Acesso em: 03/02/2020.

⁹³ Essa informação foi retirada do *site* da UP (Disponível em: <<https://www.up.ac.mz/>>. Acesso em: 15/04/2020.

⁹⁴ O Dr. Eduardo Chivambo Mondlane foi presidente e membro fundador da FRELIMO, bem como impulsionador da Força Nacionalista, em Moçambique. Foi um líder que lutou por um país livre, independente e unido. Morreu assassinado por um ataque à bomba, em 03 de fevereiro de 1969 (NDEGUE, 2016).

⁹⁵ As faculdades são: Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, Faculdade de Arquitetura e Planeamento Físico, Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Educação, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Faculdade de Medicina e Faculdade de Veterinária. As escolas: Escola de Comunicação e Artes, Escola

1717 professores (1669 moçambicanos e 48 não moçambicanos) e o número de discentes matriculados é 39391 alunos⁹⁶.

A Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) são as duas principais e maiores universidades públicas do país. Por terem sido, no levantamento inicial, as que apresentaram publicações e indícios de produção de conhecimentos, foram selecionadas para serem *corpus*, na produção de dados dessa pesquisa.

Na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, pude conhecer os Departamentos de Ciências Sociais e Ciências de Educação, a biblioteca, o Centro de Estudos de Políticas Educacionais (CEPE) e seus arquivos, em Maputo⁹⁷, e ter acesso a arquivos da sede de Lhanguene⁹⁸, fazendo contato com diversos professores desses departamentos. O mesmo procedimento foi realizado na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com acesso à biblioteca, ao Departamento de Ciências Sociais e seus livros publicados, contatos com professores desse departamento e com duas professoras do Departamento de Educação, do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância.

QUADRO 3 - Professores entrevistados, por universidade.

UNIVERSIDADE	DOCENTE	FACULDADE/ DEPARTAMENTO	INTERESSE DE PESQUISA
UP	CORREIA, Milton Marcial Meque	Ciências Sociais e Filosóficas	História do Movimento de Independência Nacional em Moçambique. Além da História Moderna e Contemporânea de Moçambique.
UP	FERREIRA, Ângelo Artur	Ciências da Educação	Modelos de formação de educadores de infância; as práticas dos educadores de infância; psicologia e políticas da Educação
UP	HUMBANE, Eduardo Moisés	Ciências da Educação	Sociologia de Educação, planificação estratégica em Educação e metodologia de pesquisa

Continua...

Superior de Ciências de Desporto, Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeira, Escola Superior de Desenvolvimento Rural, Escola Superior de Hotelaria e Turismo, Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo, de Chibuto (Informações retiradas da página oficial da Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <<https://www.uem.mz/>>. Acesso em: 15/04/2020

⁹⁶ Essa informação foi retirada do *site* da UEM e se refere ao ano de 2018 (Disponível em: <<https://www.uem.mz/>>. Acesso em: 15/04/2020.

⁹⁷ O Centro de Estudos de Políticas Educacionais (CEPE) está localizado em prédio à parte da UP, no Bairro do Zimpeto, na Vila Olímpica, em Maputo. O CEPE desenvolve pesquisas com “temas relativos à gestão da Educação, à avaliação, à qualidade do ensino, ao papel do Estado no setor da Educação, à relação entre a sociedade, a economia e as políticas de Educação em Moçambique.” (Informações retiradas da página oficial da Universidade Pedagógica. Disponível em: <<https://www.up.ac.mz/>>. Acesso em: 15/04/2020.

⁹⁸ Lhanguene é um bairro afastado da zona Central de Maputo.

Continuação.

UNIVERSIDADE	DOCENTE	FACULDADE/ DEPARTAMENTO	INTERESSE DE PESQUISA
UP	MUCHANGA, Rute	Ciências da Educação	Gestão das Instituições da infância; políticas de estratégia de administração de infância; acompanhamento de práticas
UP	MULHANGA, Felix	Ciências da Educação	Desenvolvimento Escolar; pedagogias alternativas
UP	RUPIA JÚNIOR, Bento	Ciências Sociais e Filosóficas	Sociologia da Educação, Teorias Sociológicas e de Estado, Sociologia Urbana, Identidade e Profissionalização docente
UP	SAPANE, Benedito	Ciências da Educação	Metodologias de ensino, educação parental, qualidade de educação.
UEM	CAPURCHANDE, Rehana	Ciências Sociais	Saúde sexual, HIV, violência de gênero, planejamento familiar
UEM	COLONNA, Elena	Ciências Sociais	Impactos de programas radiofônicos nos direitos das crianças; questões éticas nas pesquisas com crianças.
UEM	CUINHAM, Carlos Eduardo	Ciências Sociais	Saúde sexual reprodutiva; saúde sexual materna infantil; HIV/SIDA
UEM	MALAUEN, Natércia Palmira de Deus	Faculdade de Educação de Departamento de Psicologia	Avaliação da aprendizagem na pré-escola
UEM	MUIANGA, Lucena Albino	Faculdade de Educação	O papel da comunicação dos pais no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos
UEM	TELES, Nair	Ciências Sociais	HIV, mulher e pobreza, saúde e sociedade

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações obtidas (2020).

5.1.1 Percurso da pesquisa em Moçambique

Na UP entrevistei o Prof. Milton Correia, diretor-adjunto de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, que foi extremamente receptivo, tendo disponibilizado hospedagem no alojamento da própria universidade, facilitando meu deslocamento para a Instituição, além de me apresentar aos professores. O Prof. Milton contou que, na área das Ciências Sociais, não há professor que discuta a infância, na Sociologia ou na História. Por isso, sugeriu o contato com outros professores, estes da área da Educação.

Entrevistei, então, o Prof. Dr. Bento Rupia Júnior, diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, que informou não conhecer pesquisa sobre infância e sugeriu contato com o Prof. Eduardo Humbane.

O Prof. Humbane é professor das Ciências da Educação e diretor da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), mas também não trabalha com a temática da infância. Sugeriu entrar em contato com o CEPE e procurar pelas edições da revista *UDWIZI*,

além de conversar com Prof. Félix Mulhanga e Prof. Dr. Benedito Sapane, chefe do Departamento de Ciências da Educação e um dos responsáveis pelo CEPE. Em contato com o prof. Sapane, ele propôs que a interação com as publicações da UP deveria acontecer na sede do CEPE, visto que lá há mais livros e revistas do que na própria unidade da Universidade.

Em seguida, participei de dois eventos científicos que ocorreram nas duas universidades. O primeiro foi na UP (III Fórum Nacional de Educação) e o segundo foi na UEM (I Encontro Nacional de Pesquisa em Psicologia-1ENPP, II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação - 2ENPE e I Simpósio em Desenvolvimento e Educação de Infância).

O evento da UP falou sobre os desafios da Educação e a importância de existir uma educação social participativa, perpassando discussão dos desafios curriculares na formação de professores. Já o evento da UEM, trouxe como temática principal “A avaliação, Qualidade e Inclusão na Educação”. Porém, dentro do I Simpósio, também se abordou a Educação Infantil, no contexto moçambicano, dando ênfase aos grupos multisetoriais, além de apresentarem-se trabalhos sobre a educação parental.

Iniciei o levantamento de dados na sede do CEPE, lá encontrando livros e revistas publicados por esse centro e pela UP. Foi analisado cada material e selecionados somente aqueles que pudessem ser interessantes para os objetivos da pesquisa. Concomitantemente, todos os materiais selecionados foram escaneados através de aplicativo de celular, para compor o *corpus* deste estudo, visto que só estavam disponíveis naquele lugar.

Posteriormente, realizei visitas na biblioteca da UP, em busca de livros, revistas, monografias, dissertações e teses que contemplassem os Estudos da Infância. A biblioteca encontra-se na sede principal da UP, região central de Maputo, com uma diversidade de livros e materiais para consultas. Em conversa com os bibliotecários e explicando o motivo de estar ali presente, eles me sugeriram que a pesquisa deveria ser realizada livro por livro, porém tendo o facilitador de que os livros publicados e produzidos em Moçambique apresentam a bandeira do país em sua lateral; desse modo, olhei, nas estantes, todos os livros de Ciências da Educação, Sociologia, Ciências Políticas e ao redor.

Procurei, ainda, na sessão de Teses e Dissertações das mesmas áreas e encontrei somente uma tese. No que se refere à sessão de periódicos e revistas, não existia nenhuma organizada e foi possível encontrar somente um anal de evento científico. Todos os materiais selecionados aqui também foram escaneados.

Desse modo, para encontrar mais textos, realizei visitas aos Centro de Estudos Sociais Africanos e ao Departamento de Sociologia da UEM. Nesse Centro, tive a oportunidade de conversar com a responsável pelo Departamento de Informação e Documentação, a qual relatou

que não existia um meio de saber quem publica sobre a infância e, de acordo com a sua experiência nessa organização, não se recordava de nenhum trabalho que abarcasse tal temática. Por isso, nesse recinto a sistemática também foi olhar livro por livro na estante.

Em seguida, direcionei-me ao Departamento de Ciências Sociais da UEM, através do auxílio da Profa. Colonna⁹⁹ e consegui contato com a secretária Sra. Madalena, que disponibilizou a retirada de livros e revistas, para serem digitalizados. Os principais livros da instituição estavam expostos em uma estante, na parede de entrada do prédio e lá consegui visualizar os que poderiam ser interessantes para os estudos. Além disso, ela disponibilizou uma lista com alguns dos trabalhos científicos que pesquisavam sobre crianças e foram produzidos naquele departamento. Isso permitiu a procura desses materiais na biblioteca da Universidade.

Na biblioteca da UEM, as primeiras visitas ocorreram com a intenção de localizar os trabalhos sugeridos pela secretária do Departamento de Ciências Sociais. Foi disponibilizada uma sala com acesso à *internet*, para que pudesse ser feita a busca por essas e quaisquer outras monografias que abordassem a infância, porém muitas delas não tinham registro no sistema da biblioteca. Ao questionarem-se os responsáveis, eles disseram que elas deveriam, sim, estar disponíveis no sistema e que não sabiam o que estava acontecendo.

Diante desses fatos e tendo como base a lista do Departamento de Ciências, busquei pelas indicações sugeridas no *site* do repositório *Saber*, no repositório e no banco de teses e dissertações da UEM, e no buscador Google. Além disso, tentei realizar pesquisas na *Revista Científica* da UEM, porém a página não estava funcionando e os responsáveis também disseram que deveria funcionar normalmente.

Nessa biblioteca, utilizei de vários recursos para buscar informações, tais como: procurar, nas estantes da área de Sociologia e de Educação de Infância, por livros que contemplassem os Estudos da Infância; estabelecer contato com o diretor responsável, na tentativa de encontrar outras monografias e trabalhos desenvolvidos na UEM, realizar pesquisa nas estantes das monografias e dissertações dos cursos de Sociologia e Educação. Todo o material selecionado foi incorporado ao banco de dados desta tese.

Dando continuidade à produção de dados sobre os Estudos da Infância, achei interessante estabelecer conversas com aqueles que pudessem trazer informações ou foram citados como responsáveis por discutirem ou representarem a infância em Moçambique. Por isso, estabeleceu-se contato com as representantes do Ministério da Educação, do Ministério do

⁹⁹ Verificar rodapé 41, na página 53.

Gênero, Crianças e Ação Social e com a fundadora da *Women and Law in Southern Africa Research and Education Trust* (WLSA).

Desse modo, era muito significativo conversar também com os professores das universidades¹⁰⁰, para que pudessem discorrer sobre o seu trabalho, sobre a infância e as crianças, sobre suas pesquisas e publicações. As entrevistas serviram de ferramenta para a pesquisadora conhecer um pouco mais o contexto da infância em Maputo, como está o desenvolvimento das pesquisas na área e para entender um pouco mais os materiais coletados. Essas entrevistas, realizadas com aqueles professores que se dispuseram a participar e estavam dentro do campo da Educação ou das Ciências Sociais, também foram significativas para se ter acesso à produção científica desses professores.

Os materiais disponibilizados por eles tornaram-se meio para entender como se publicam as pesquisas e por onde elas caminham no país. Criou-se uma rede de contribuições e auxílio, para que esses materiais chegassem até mim e pudessem compor o banco de dados. A Profa. Colonna¹⁰¹ foi quem fez esse movimento, solicitando que ex-alunos, ex-orientandos ou conhecidos compartilhassem suas pesquisas e produções sobre a infância, para que eu pudesse ter acesso a esse material. Assim, a rede de contato fortaleceu os propósitos das pesquisas e possibilitou conhecer alguns dos trabalhos que não estavam publicados no sistema da biblioteca da UEM.

5.2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

No levantamento de dados realizado em Maputo, foi possível encontrar em torno de noventa (90) trabalhos, do período de 2002 a 2019: dentre os materiais estão livros impressos, artigos de revistas, *e-books*, monografias e dissertações, publicações de eventos científicos.

Desse modo, todas as publicações e produções¹⁰² encontradas constituem o conteúdo que analiso neste Capítulo, as quais possibilitam entender como estão sendo estudadas as

¹⁰⁰ Os professores selecionados que se disponibilizaram a conversar sobre os Estudos da Infância e suas publicações foram: Felix Mulhanga, Rute Muchanga, Ângelo Artur Ferreira, Rehana Capurchande, Carlos Eduardo Cuinhane, Lucena Albino Muianga, Nair Teles, Elena Colonna e Natércia Palmira de Deus Malauene.

¹⁰¹ Verificar rodapé 41, na página 53.

¹⁰² As produções estão organizadas e identificadas em quatro grandes quadros, encontrados no apêndice. O primeiro (Quadro 04) apresenta o conjunto de monografias encontradas nas duas universidades, organizadas por tipo de pesquisa, ano de defesa e ordem alfabética do título. O segundo (Quadro 05) contempla as dissertações, organizadas do mesmo modo, assim como o terceiro (Quadro 06), que traz os livros e capítulos de livros, e o quarto (Quadro 07), com as revistas e os artigos. Por último, apresento o Quadro 08, com os anais de eventos científicos e relatórios de pesquisa também organizados por tipo, ano e ordem alfabética do nome do evento.

crianças, além de como é pensada a infância pelos pesquisadores das Universidades. Todo o material acessado foi organizado em duas grandes categorias, de maneira a contemplar todas as publicações: (1) produção de conhecimento e (2) veiculação de conhecimento.

5.2.1 Produção de conhecimento

Nessa categoria, localizo onde acontece e descrevo como ocorre a produção de conhecimento sobre a infância, em Moçambique. Sendo assim, destaco o que é produzido e quem produz esses estudos. Por isso, no âmbito dessa categoria, considero todos as pesquisas produzidas nas formas de monografias e dissertações.

Foi possível localizar um total de dezoito produções, sendo quinze monografias e três dissertações. O objetivo é identificar como se constroem e são elaboradas as pesquisas sobre as crianças e, desse modo, perceber o desenvolvimento dos Estudos da Infância no país. Portanto, apresento tudo o que foi localizado na UEM e na UP, possibilitando uma visão detalhada sobre a produção de pesquisa em Moçambique.

5.2.1.1 Graduação

A pesquisa produzida nos cursos de graduação, assim como no Brasil, assume o formato de monografia¹⁰³; não encontrei projetos de pesquisa de iniciação científica; as monografias, em sua grande maioria, estavam na UEM e foram realizadas pelos estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Somente uma foi encontrada na UP, na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Os trabalhos têm como base as grandes áreas da Educação e Ciências Sociais e são produções de final de curso, para obtenção de grau acadêmico. Os estudos foram realizados entre os anos de 2010 e 2019, sendo somente um do ano de 2002¹⁰⁴.

Houve predominância de pesquisas que se interessam pelas situações vivenciadas na cidade, tais como as crianças de rua, crianças que trabalham em mercados informais ou na parte central da cidade. Há preocupação em compreender, também, as relações construídas e as

¹⁰³ As monografias foram selecionadas como dados para essa pesquisa, visto que se apresentava considerável número de trabalhos de conclusão de curso, os quais demonstravam uma criança agente e ator social, além de apontarem indicativos do campo da Sociologia da Infância. Além disso, por tratarem de temáticas relevantes para o país, o que possibilitaria entender os desenvolvimentos dos Estudos da Infância, em relação aos processos colonizadores que Moçambique sofreu e na constituição das epistemologias moçambicanas.

¹⁰⁴ Para esta tese, foram consideradas todas as produções com crianças até os dezoito anos de idade, visto que, no contexto moçambicano, as crianças são definidas de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, a qual considera “criança” todos aqueles que estiverem abaixo dessa faixa etária.

representações sociais das crianças que vivem em instituições de acolhimento. Duas pesquisas abordaram centros infantis e escolas primárias, e somente uma investigação direcionou-se para a casa das crianças.

As monografias apresentam o contexto em que as crianças estão sendo pensadas e estudadas em Moçambique, em diferentes abordagens, e apontam uma criança participativa e ativa nos diferentes setores da cidade - nas escolas, nas ruas, nos mercados e centros de acolhimentos. Há interesse em saber o que elas pensam e como representam suas experiências socialmente.

Os temas foram agrupados por frequência com a qual apareceram nos interesses de estudos dos pesquisadores. Assim, é possível identificar que tais interesses, na graduação, estão em quatro grupos: (a) a infância fora da escola; (b) as questões sociais que impactam a vida das crianças; (c) as crianças na escola e (d) os aspectos relacionais.

O grupo da infância fora da escola apresenta pesquisas sobre crianças de rua, adolescentes e redes cibernéticas, casamento prematuro e direitos das crianças, além das influências dos conteúdos televisivos sobre elas. No que se refere às questões sociais que impactam a vida das crianças, os estudantes abordam as representações sociais das crianças sobre trabalho infantil, morte, família e processos de institucionalização e processo de construção da identidade social.

Os trabalhos a respeito das crianças na escola debruçaram-se sobre a educação pela independência, a representação social que os professores têm dos alunos e a interação pedagógica entre estes, na sala de aula, além das relações de gênero na infância. Nas produções quanto aos aspectos relacionais da infância, os estudantes interessaram-se pelas visões das crianças sobre os papéis parentais, além da paternidade na adolescência.

Como visto, diferentes temas foram interesses de pesquisas dos estudantes de graduação e, por isso, torna-se necessário entender como as crianças são vistas nessas pesquisas, tendo como base o objetivo principal da presente tese: investigar o desenvolvimento dos Estudos da Infância, em Moçambique. De acordo com o dicionário *Michaelis* (2021), a palavra “desenvolvimento” significa o ato ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento, passagem gradual; crescimento e evolução. Estudar o desenvolvimento é pensar o processo, é entender as etapas pelas quais as crianças foram sendo pensadas e estudadas.

5.2.1.1.1 A infância fora da escola

No conjunto de monografias sobre a infância fora da escola, localizei cinco produções, realizadas nos anos de 2002, 2010, 2015 e 2017. Duas delas abordaram as crianças de rua. A primeira monografia (2002), de Norton Afonso Alfredo Pinto¹⁰⁵, discute o fenômeno social criança/meninos de rua, para compreender como o discurso oficial sobre essas crianças se desenvolve; entretanto, o segundo estudo (2010), de Augusto Bartolomeu Sixpence, focalizou os motivos que levam as crianças a viverem na rua e como isso está relacionado ao estigma¹⁰⁶ a que estão sujeitas.

Encontrei uma monografia (2010), organizada por Elisângela Edartisa Teodósio Uatata, a qual destacou as influências dos conteúdos televisivos sobre as crianças e a relação que elas estabelecem com a televisão. Outro estudo (2015), de Hermenegildo da Cruz Yowelo Cipriano, apontou as percepções das meninas que se casaram antes dos dezoito anos e dos seus pais sobre os direitos da criança. Por fim, a última monografia (2017), produzida por Juvência das Rosas Lucas Mahumana, identificou a maneira com que as redes cibernéticas, como agentes de socialização, modificam as relações de poder e de transmissão de conhecimento entre pais e filhos.

Para a realização desses trabalhos foram encontradas diferentes contribuições teóricas, para discutir a infância fora da escola. As crianças de rua foram estudadas através da Sociologia do Conhecimento¹⁰⁷, tendo como base o pensamento de que a criança que vive na rua não existe como algo natural, mas como consequência de uma construção social, sendo assim vista como ator social. Desse modo, o autor procura entender de que maneira o discurso e a realidade das crianças de rua tornam-se “normais”, bem como ver as percepções e práticas do que se espera de uma criança de rua e da relação imposta com a marginalidade, já que a sociedade as estigmatiza como marginais. A Sociologia do Conhecimento foi abordada pelo autor, para entender o processo e trazer clareza para a criança de rua e perceber como semelhantes

¹⁰⁵ Todos os trabalhos de monografia estão relacionados no apêndice B, quadro 4. Neste Capítulo serão apresentados o nome do autor e as datas de publicação.

¹⁰⁶ *Estigma* é uma abordagem defendida por Goffman (1988), de acordo com o autor dessa monografia, conceituada como uma marca ou rótulo que são designados a certos grupos e classes sociais diversas, comuns na perspectiva de desqualificação social (SIXPENCE, 2010).

¹⁰⁷ De acordo com o autor do estudo, a Sociologia do Conhecimento tem foco na relação entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual surge o mesmo pensamento. Os autores Berger e Luckmann (1990), criadores dessa teoria, apresentam como uma determinada ordem social configura-se até se constituir como algo inquestionável e “normal” (PINTO, 2002).

formulações contribuem para a construção social dessa realidade. Os conceitos localizados nesse trabalho foram *Criança e Sociologia do Conhecimento*.

Do mesmo modo que as crianças de rua foram pensadas socialmente, no trabalho anterior, o outro estudo sobre as crianças de rua partilha também de uma visão social da infância. Nessa pesquisa, procurou-se pensar os diferentes papéis institucionalmente prescritos que as crianças “precisam” desempenhar, tais como ser filho e/ou ser aluno, e o quanto as “crianças vivendo na rua” estão fora desse contexto, o que acaba por definir como são vistas e tratadas socialmente. O estudo apontou a Sociologia da Infância como campo teórico para embasar essas discussões e para pensar as crianças dentro de uma categoria do tipo geracional, a qual é a infância.

Desse modo, o autor procura entender a posição de marginalidade em que as crianças de rua encontram-se, contrariando o que se espera de uma criança e propiciando, nesse sentido, que elas permaneçam no mesmo contexto e aceitem a sua condição ou sejam rejeitadas em vários espaços de sociabilidade. Assim, o estigma que as crianças de rua sofrem é a principal condição para a permanência desse fenômeno, pois determina que elas são vítimas, bem como também causam rejeição e indiferença no contexto familiar. Nesse trabalho, para ajudar a discutir essas questões, o autor apropriou-se de alguns conceitos, tais como o de *estigma*¹⁰⁸, o de *interação social* e o de *sociabilidade*.

O campo teórico da Sociologia da Infância foi utilizado para discutir a infância fora da escola, no estudo sobre a influência do conteúdo televisivo. O autor promove discussões, tendo como base a perspectiva interpretativa de William Corsaro (2002), bem como as crianças como sujeitos de direitos, por Qvortrup (1991) e Sarmiento (2008). A Sociologia da Infância foi contemplada, em diálogo com a Sociologia do Conhecimento, de Peter Berger e Thomas Luckmann (1996)¹⁰⁹, visto que ambas possibilitam identificar a definição que os sujeitos dão às suas ações e a maneira como organizam suas relações cotidianas, concedendo-lhes capacidade de raciocínio.

A autora analisa a relação entre as crianças e a televisão, através dos hábitos e comportamentos sociais, para ser possível uma análise sociológica do cotidiano da infância, tendo como ênfase as práticas sociais do uso da televisão. Ela aponta uma criança que não é apática às influências exercidas pelos conteúdos televisivos, já que este objeto interfere no

¹⁰⁸ O conceito de *estigma* teve como base teórica os estudos realizados por Erving Goffman (1988).

¹⁰⁹ Segundo a autora da monografia, essa teoria interessa-se por pensar a análise social, através das observações do cotidiano, que está em constante criação e recriação, tendo os indivíduos papéis significativos, sob uma perspectiva construtivista e socialmente construída (UATATA, 2010).

comportamento, mas também permite que as crianças recriem o que veem na televisão e percebam as informações televisivas de acordo com o seu mundo. Por isso, identifica a ação das crianças como atores sociais plenos, criativos e interpretativos nas suas experiências. Os conceitos utilizados pela autora nesse trabalho foram: *infância, crianças, percepção social*.

A outra monografia que também discorre sobre a infância fora da escola contempla a infância como categoria e as crianças como atores sociais, discutindo os direitos das crianças. Esse trabalho diz sobre o casamento prematuro e apropria-se da visão fenomenológica de Schutz¹¹⁰ (1979), para explicitar como educadores e meninas, atores sociais com capacidade deliberativa e interpretativa, identificam os deveres e garantias das crianças dentro do contexto familiar e como conceitualizam a prática do casamento prematuro. Nesse trabalho, não localizei autores da Sociologia da Infância, mas há a intenção em perceber a forma como esses atores sociais interagem e qual a maneira de lidarem com a lei dos direitos das crianças e com a realidade social concreta do país. Os conceitos apropriados pelo autor para discutir essas questões foram: *casamento prematuro e direitos das crianças*.

Por fim, a última monografia localizada dentro desse grupo temático destacou os adolescentes que usam as redes cibernéticas e os seus pais, através das teorias da abordagem interacionista de Mead (2007)¹¹¹ e pelo conceito de *poder simbólico*, de Bourdieu (2001)¹¹². Desse modo, a autora diz a importância de se pensarem as consequências do uso das redes cibernéticas nas relações sociais, promovendo o individualismo e a fragilização da relação afetiva entre indivíduos.

Nesse sentido, o estudo não se apropria da Sociologia da Infância, mas apresenta que os adolescentes determinam as redes cibernéticas como agentes socializadores e de transmissão de conhecimento, no seu processo de vida, o que acaba por causar rupturas nas relações de conhecimento transmitido pelos pais. Por esses meios, os adolescentes acabam por acessar diferentes informações, que não eram comunicadas a partir dos seus pais, além da possibilidade de troca de conhecimento com grupos de pares, dentro desses contextos virtuais. Os conceitos

¹¹⁰ De acordo com o autor da monografia, na Fenomenologia de Alfred Schutz, os indivíduos não são suscetíveis passivamente à realidade social, já que possuem a capacidade de interpretar e descrever as vivências, no sentido de ressignificar as suas ações e as dos outros (CIPRIANO, 2015).

¹¹¹ Segunda a autora da monografia, é no processo de socialização, de acordo com Mead, que os indivíduos obtêm normas, valores, crenças e regras que lhes proporcionam viver em sociedade. Desse modo, o Interacionismo Simbólico, de George Herbert Mead (1972), caracteriza a sociedade humana tendo como suporte o consenso de sentidos compartilhados através de expectativas e entendimentos comuns (MAHUMANA, 2017).

¹¹² Bourdieu (2001), segundo a autora da monografia, apresenta as produções simbólicas como objetos que causam transformações e dominação, pois produzem diferentes distinções e processos hierárquicos no mundo social (MAHUMANA, 2017).

apropriados pelo autor para constituir essa discussão foram: *adolescência, família, socialização, redes sociais e redes cibernéticas*.

Desse modo, o que se pode identificar acerca desses diferentes trabalhos que se interessaram por estudar a infância fora da escola é que eles apresentam crianças agentes e atores sociais, as quais também são sujeitos de direitos e construtoras de suas realidades. Além disso, são participativas e atuantes nos diferentes setores da sociedade, já que elas usam suas vozes para dizerem sobre diferentes assuntos. São crianças que falam sobre suas experiências de viver nas ruas, sobre a influência que o conteúdo televisivo e as redes cibernéticas promovem no seu dia a dia e na relação com os seus pares e familiares, bem como acerca da sua percepção social sobre o casamento prematuro e os direitos das crianças.

Para que essas crianças sejam atuantes e participativas nos diferentes contextos, os autores dessas monografias deram prioridade a diferentes tipos de instrumentos metodológicos, tais como pesquisa bibliográfica, procedimentos etnográficos e entrevistas semiestruturadas, etnografia com observação, redação, diário, conversas e brincadeiras.

Esses estudiosos pontuaram a necessidade de usar tais ferramentas de pesquisas para terem maior aproximação, para dar voz e possibilidade às crianças de se expressarem. De acordo com os autores, esses instrumentos permitiram identificar os significados que as crianças atribuem às suas ações, às suas visões e representações sociais sobre as diferentes temáticas.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas em quase todos os estudos, por serem um método de recolha de informação que consiste em conversas informais, e acabarem por aproximar as crianças, possibilitando um contato mais efetivo. Além de possibilitarem uma flexibilidade que permite acessar a realidade e questões íntimas das crianças.

A etnografia esteve presente em duas monografias e foi utilizada para perceber como o estigma revela-se e reorganiza a vida das crianças que vivem na rua. Acredita-se que esse método permite uma observação constante e exaustiva, para identificar como as crianças circulam, frequentam os espaços, em quais grupos e como reagem às rejeições da sociedade. E, também, para pontuar com mais exatidão a vida dessas crianças e sua relação com a televisão.

As brincadeiras, a redação, o diário e as conversas informais foram escolhidos em uma monografia por serem considerados adequados para estudos sobre a infância e permitirem maior abertura analítica com os dados empíricos. A produção bibliográfica é destacada para identificar publicações que discorrem sobre a realidade das crianças de rua e para perceber como os discursos oficiais constituem-se. Desse modo, as ferramentas metodológicas das pesquisas acerca da infância fora da escola foram escolhidas para que possibilitassem a visibilidade de uma infância construída socialmente em diferentes contextos e abordagens.

Os trabalhos sobre a infância fora da escola que fazem citações ao campo da Sociologia da Infância enfatizam as crianças, suas vozes, além de escutá-las e percebê-las por meio de diferentes instrumentos. Os demais estudos que não utilizaram os aportes teóricos da Sociologia da Infância também se preocuparam em entrevistar e ouvir as crianças, pois somente uma dessas pesquisas não apresentou as crianças como sujeitos do estudo.

Desse modo, no decorrer do desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções da graduação em Moçambique, sobre as crianças fora da escola, elas passaram a ser vistas como atores sociais e a participarem dos estudos, visto que, no início, não havia a participação das crianças (2002) e, de lá até o ano de 2017, elas estiveram presentes em todas as monografias. Para além das crianças, também participaram, em uma monografia, os educadores e, em outra, os pais.

Como se trata de cinco trabalhos sobre as crianças, mas que se agrupam na grande temática da infância fora da escola, esses estudos foram realizados em diferentes contextos. A pesquisa sobre crianças de rua foi realizada no “Ponto final”¹¹³ da cidade de Maputo, com crianças na faixa etária de oito a dezoito anos de idade. A pesquisa bibliográfica foi executada nos documentos oficiais de organizações não-governamentais (ONGs), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e as organizações governamentais (OGs), além de publicações da UEM e da UP e do extinto Instituto Superior Pedagógico (ISP).

O estudo sobre as influências dos conteúdos televisivos nas crianças foi desenvolvido na casa das crianças, para observação das atividades extraescolares, e no percurso realizado por elas até a escola, no distrito de Cuamba, província de Niassa. As crianças desse estudo tinham de 10 a 13 anos de idade, e o processo de seleção para escolhê-las foi feito na escola EPC Maguiguane, por ser um lugar que facilita a integração entre elas.

Já a pesquisa que contemplou o casamento prematuro e os direitos das crianças foi realizada na localidade de Eduardo Mondlane, posto Administrativo da vila de Boane, Distrito de Boane, província de Maputo, com meninas que se casaram antes dos dezoito anos de idade. E o estudo a respeito das redes cibernéticas e os adolescentes ocorreu no bairro de Malhangalene, cidade de Maputo, com crianças de 11 a 16 anos de idade.

Desse modo, como apresento, para discutirem sobre a infância no país, as pesquisas sobre a infância fora da escola priorizaram os bairros, pontos específicos das cidades, as casas e os trajetos que as crianças realizaram, bem como outras cidades de Moçambique.

¹¹³ Local onde é possível encontrar as crianças de rua, além de ser muito movimentado por carros e por pessoas.

Pensar uma infância que prioriza outros ambientes para além da escola é trazer uma visibilidade social diferenciada para os estudos sobre as crianças. Sabe-se que, em muitos contextos, as escolas são os lugares prioritários para se estudar e pesquisar a infância, entretanto as crianças estão presentes e vivenciam diferentes espaços sociais, como podemos identificar nas pesquisas acima. Os autores dessas monografias, ao destacarem outros contextos, pensam epistemologicamente o Sul, trazem visibilidade para uma realidade e experiências que constituem a infância no contexto desse país.

Observa-se, também, que não há o interesse de somente estudar as mazelas sociais sofridas e as imposições culturais vividas por essas crianças, pois há destaque para refletir sobre o contato dessas crianças com a televisão e as redes cibernéticas. Tendo como base as epistemologias do Sul, nota-se a construção de uma ecologia de saberes, ao se debruçar sobre esses estudos, pois as concepções, os olhares, os contextos, os sujeitos e os assuntos que são interessantes para os estudantes moçambicanos pensarem sobre a infância ganham destaque no contexto da graduação.

Desse modo, ao mesmo tempo em que essas diferentes temáticas para pensar a infância fora da escola ganham ênfase, é significativo compreender como o campo e os autores da Sociologia da Infância foram apropriados nos trabalhos que fizeram referência a essa linha de estudo. Nesse grupo, duas monografias realizadas no ano de 2010 utilizaram autores da área, para constituir as discussões sobre as crianças. Manuel Sarmiento (1997; 1998; 2006; 2008) foi usado nesses trabalhos, para falar sobre a infância como construção social, a origem da palavra infância, as culturas da infância, assim como para discutir o conceito de crianças e os limites da infância. Rita Marchi (2007) foi referência para argumentar sobre o duplo ofício de ser filho e/ou ser aluno e sobre as expectativas sobre a vida das crianças, de uma maneira generalizada.

Elena Colonna (2000; 2008) foi utilizada para pensar a experiência de ser criança em Maputo e os papéis que as crianças assumem, no contexto familiar de um dos bairros da cidade, além de apresentar instrumentos de investigação significativos aos estudos da infância. William Corsaro (1999; 2002; 2003) foi outro autor que teve destaque para pensar a infância como categoria social geracional e discutir sobre o conceito de reprodução interpretativa.

Nesse sentido, denota-se a utilização de autores consagrados do campo da Sociologia da Infância, para realizar esses estudos em Moçambique. Entretanto, pensar epistemologicamente os aportes teóricos usados nesses trabalhos é poder entender de onde partem os estudos e conseguir distinguir se Moçambique continua sendo colonizado epistemologicamente pelo Norte ou se já inicia um processo de valorização do seu próprio conhecimento. Hountondji (2008) questiona o quão africano são considerados os estudos

africanos, dando destaque à necessidade de os acadêmicos africanos apropriarem-se das suas responsabilidades intelectuais.

As produções de graduação que se debruçaram em pensar a infância fora da escola utilizaram referências bibliográficas produzidas e publicadas no país. Dessa maneira, apresento a seguir quais foram e o que se destacou das publicações moçambicanas, na constituição desses trabalhos acadêmicos. Os autores deram destaque à utilização de pesquisas da Secretaria de Ação Social de Moçambique, também do Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social (MMCAS), Ministério da Saúde (MISAU), Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), além da Cruz Vermelha de Moçambique (CVM) e relatórios de desenvolvimento do PNDU, juntamente com a UEM. E além de pesquisas estatísticas do Instituto Nacional de Estatística (INE), da Rede da Criança¹¹⁴ e UNICEF.¹¹⁵

Desse modo, também localizei grande quantidade de produções acadêmicas, tais como trabalhos dos alunos do curso de Antropologia da ISP, trabalhos de final de cursos da Sociologia e Antropologia da UEM, dissertações também da mesma universidade, assim como publicações de livros.

Ao analisar as cinco monografias que se propuseram destacar a infância fora da escola percebe-se uma apropriação dos estudos e pesquisas do país pelos estudantes das universidades. Nesses estudos, nota-se um equilíbrio nas citações das pesquisas realizadas por órgãos governamentais e não-governamentais, bem como nas que são feitas por publicações acadêmicas de Moçambique.

Entretanto, mesmo identificando uma grande apropriação das referências bibliográficas do país por esses autores, não se pode esquecer que esses trabalhos são construídos na interlocução com as referências do Norte, tal como já apresentamos acima, bem como também com publicações e produções realizadas no Brasil. As epistemologias do Sul destacam a necessidade de os povos colonizados e subalternos construírem seus conhecimentos, através de ferramentas e saberes próprios, tornando-os significativos para pensar o tema no contexto mundial. É dar visibilidade àqueles que ficaram escondidos por séculos de colonialismo e foram descontextualizados como fontes seguras e consistentes para se fazer ciência. É na interlocução

¹¹⁴ Rede das crianças é um conjunto de organizações não-governamentais, nacionais e internacionais, que atuam na proteção social e direito das crianças em Moçambique (Informações retiradas da página oficial dessa instituição. Disponível em: <<http://www.rdc.org.mz/index.php/pt/>>. Acesso em: 25/10/2020.

¹¹⁵ Essas organizações possuem recurso financeiro e, portanto, se dedicam a estudos e pesquisas, além da promoção de eventos no país. Desse modo, se supõe que por esse motivo, as produções dessas organizações apareçam de maneira recorrente nas pesquisas sobre a infância em Moçambique.

desses diferentes saberes que os estudantes moçambicanos criam seus estudos e abordagens para a infância no seu país.

Desse modo, ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas monografias que abordam as crianças fora da escola, percebe-se que as pesquisas produzidas em Moçambique foram mencionadas em todos os estudos localizados de 2002 a 2017, mas a Sociologia da Infância só foi referenciada no ano de 2010. Nesses trabalhos, portanto, esse campo está ainda em constituição e sendo apropriado pelos alunos da graduação.

5.2.1.1.2 As questões sociais que impactam a vida das crianças

As monografias localizadas em Moçambique também diziam sobre as questões sociais que impactam a vida das crianças. Nesse grupo encontrei cinco produções, as quais foram publicadas nos anos de 2011, 2013, 2016 e 2017. Um estudante (2011), Zainabo da Silva Adamo, abordou as representações sociais das crianças em torno da família, refletindo sobre as causas que levam à sua institucionalização. Em outro estudo (2013), a aluna Beatriz Raimundo Ali Musserula debruçou-se sobre os processos de construção de identidade social das crianças que vivem em centros de acolhimento.

Duas dessas publicações trouxeram como temática de estudos as representações sociais que as crianças criam sobre o trabalho infantil. A primeira monografia (2016), de Verónica da Conceição, identificou e caracterizou as percepções e significados que as crianças e pais conferem ao trabalho infantil, na cidade de Maputo. O segundo estudo (2017), de Alice Arnaldo Arone, procurou entender de que maneira as representações sociais que as crianças possuem sobre o seu trabalho interferem em sua reprodução. Enfim, na última monografia (2017), produzida por Faustino Moisés Mambo Júnior, foram analisadas as representações sociais que as crianças têm sobre a morte.

Diferentemente do grupo anterior, observa-se a escolha do campo da Sociologia da Infância, para pensar as crianças nas questões sociais que afetam suas vidas. Os processos de institucionalização de crianças recolhidas nas ruas ou em outros locais situados na cidade de Maputo foram contemplados, mediante a teoria fenomenológica, de Alfred Schutz (1979)¹¹⁶, e a de representações sociais, de Serge Moscovici (1997)¹¹⁷. De acordo com o autor do trabalho,

¹¹⁶ A abordagem fenomenológica de Schutz (1979), de acordo com o autor da monografia, elege as experiências do ser humano em sua ação e compreensão do mundo da vida, isto é, a compreensão da realidade cognitiva integrada aos processos de experiências humanas (ADAMO, 2011).

¹¹⁷ A teoria das representações sociais de Moscovici (1997) possibilita entender as representações sociais dos indivíduos, como um conjunto de valores, noções que dão margens para perceber e elaborar respostas, por meio

ambas dão possibilidades para entender as interpretações e significações das crianças sobre os motivos da institucionalização e da família, sem perder de vista a individualidade.

A Sociologia da Infância aparece no trabalho, para ajudar a refletir sobre as crianças como atores sociais plenos de direitos, bem como sobre uma infância que valorize a sua espontaneidade. As crianças são vistas como agentes sociais que participam ativamente das atividades cotidianas. Desse modo, são capazes de opinar e se posicionar sobre as causas da institucionalização e como isso afeta diretamente as suas vidas. Os conceitos destacados nesse trabalho foram: *representação social, família e crianças*.

Outra estudante da graduação analisou a construção da identidade social das crianças no centro de acolhimento, através das perspectivas de instituição total (1961) e de representação dramática do cotidiano, ambas de Erving Goffman (2002)¹¹⁸. As duas teorias permitem selecionar um grande grupo de crianças que se organizam mediante normas e regras idênticas, bem como pelo fato de essas normatizações representarem um papel que a instituição espera que as crianças exerçam, segundo a autora do trabalho. A Sociologia da Infância aparece na pesquisa para se pensar sobre os conceitos de *crianças e infância*, bem como entendê-las para além dos elementos naturais, como seres biopsicossociais. Os demais conceitos usados para realizar essa pesquisa foram: *centro de acolhimento, identidade, estigma e socialização*.

As representações sociais que as crianças fazem sobre o seu trabalho foram temáticas de duas monografias, sendo que ambas também se utilizaram da teoria das representações sociais de Moscovici (1961), para sustentar seus estudos, captar e compreender as percepções das crianças sobre esse assunto. Um dos autores considera que sua pesquisa enquadra-se na Sociologia da Infância, ao utilizá-la para compreender a interação entre adulto-criança e criança-instituição. Além disso, é base para refletir sobre o conceito de *crianças*, para pensar o trabalho infantil na visão das crianças trabalhadoras, bem como trazer visibilidade às capacidades de autonomia e de expressão das crianças.

A outra pesquisa sobre o trabalho infantil contempla a Sociologia da Infância, para pensar as crianças como atores sociais que produzem interpretações e símbolos nas relações

da comunicação dos membros da comunidade. Para o autor do estudo, essa teoria oferece ferramentas que permitem entender o que as crianças veem sobre a família - sendo considerados a família de origem e o centro de acolhimento como nova família (ADAMO, 2011).

¹¹⁸ Para a autora da monografia, a perspectiva de Instituição Total é a de locais para cuidar de pessoas, em que habitam muitos indivíduos em situações semelhantes - são separados socialmente, vivem reclusos. Normalmente são para cuidar de incapazes e pessoas em vulnerabilidade social. Já a representação dramática do cotidiano visualiza a sociedade como uma peça teatral, a qual possui diferentes atores sociais em situação de copresença física, desempenhando papéis de diferentes personagens. Isso acaba por possibilitar a compreensão das diversas condições que as crianças vivenciam dentro dos centros de acolhimento (MUSSERULA, 2013).

cotidianas, com o objetivo de dar sentido às atividades desenvolvidas em seu ambiente. Por isso, a autora focaliza na visão das crianças que experienciaram o trabalho infantil, já que, em diferentes estudos sobre essa temática, as suas opiniões e percepções são deixadas de lado, para se destacarem outros pontos de vista. Desse modo, as concepções de crianças também são feitas de acordo com essa abordagem teórica. Sendo assim, os conceitos utilizados nas duas monografias foram: *representações sociais, crianças, trabalho infantil*.

Por último, destaco a monografia a respeito das representações sociais que as crianças têm sobre a morte, a qual tem como base teórica a abordagem interpretativa de William Corsaro (2002), para compreender as crianças como atores sociais plenos. O autor dá voz para as crianças expressarem-se sobre um assunto que normalmente é tabu e evitado no contexto infantil, bem como possibilita que repensem sobre as informações que recebem acerca desse tema, para constituírem as suas próprias representações sobre a morte. Desse modo, os conceitos destacados nessa pesquisa foram: *reprodução interpretativa, criança e crianças, cultura de pares, representação social*.

Esse conjunto de monografias apresentou as crianças como membros da comunidade, agentes e atores sociais, e a infância foi entendida como um componente estrutural da sociedade. Percebe-se uma ênfase em como as crianças criam as representações sociais sobre temas significantes a elas e como ganham espaço nas pesquisas, para se posicionarem e transmitirem suas próprias percepções. Também o processo de entender a construção da sua identidade social e de como elas se relacionam com o outro foram pontos importantes para trazer essas crianças participativas, que se posicionaram socialmente e saíram da invisibilidade.

Para a construção desses trabalhos e para que fosse possível perceber as representações sociais e os processos de construção identitários dessas crianças, os autores desse grupo de monografias deram preferência a diferentes tipos de instrumentos metodológicos, como observação participante, história de vida, estudo de caso, entrevista semiestruturada, observação direta, conversas informais e uso do desenho.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas em quase todos os estudos, porque os autores acreditam que este é um meio para as crianças expressarem as suas opiniões e percepções. Além disso, as conversas informais também estiveram presentes, como recurso para captar dados. As observações também são uma técnica de recolha de dados usada com frequência nesses estudos, tendo sido possível identificar a observação participante e a observação direta: a primeira foi usada como meio de deixar as crianças mais à vontade no estudo, e a segunda, para possibilitar ver *in loco* a interação entre criança-cuidadores e entre os pares.

A história de vida foi abordada em uma das monografias, com vistas a adquirir informações mais enriquecidas, possibilitando dar a voz às crianças, e como meio de conhecer a vida passada e presente das crianças. O estudo de caso esteve em dois trabalhos e foi apontado como recurso para aprofundar e detalhar as informações obtidas nas pesquisas. Desse modo, os autores destacaram tais ferramentas metodológicas como instrumentos que permitiriam expressar, trazer visibilidade às relações construídas pelas crianças e também como meio de percebê-las detalhadamente.

Nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções da graduação, acerca das questões sociais que impactam a vida das crianças em Moçambique, as crianças foram destacadas em todas as monografias, sendo que, em dois trabalhos, somente elas eram os sujeitos da pesquisa - nos demais estudos, houve também a participação ou dos pais ou dos membros da comunidade ou dos responsáveis pelo centro de acolhimento.

As pesquisas tiraram as crianças da invisibilidade social, trouxeram sua voz, sua agência e suas percepções para a constituição epistemológica e acadêmica sobre a infância no país. Esse parece ser um indicativo de que a Sociologia da Ausência, de Santos (2018b), está presente nesses trabalhos, pois vê-se a importância de transformar os sujeitos que são ou foram socialmente ausentes em sujeitos presentes e, assim, ser possível validar a construção do conhecimento.

Ao contemplar essa diversidade temática, os estudantes realizaram pesquisas em diferentes lugares. A monografia sobre os processos de institucionalização das crianças foi realizada no Centro Orfanato 1º de Maio, na província de Maputo, com crianças entre oito e dezesseis anos de idade. O estudo que se refere à construção da identidade social das crianças ocorreu no centro de acolhimento Ministério Arco-íris, também situado na mesma cidade, com crianças de onze a dezessete anos de idade.

As pesquisas sobre o trabalho infantil foram feitas no Mercado Xiquelene¹¹⁹, com crianças de sete a dezesseis anos, e na zona central da cidade de Maputo, com a faixa etária de dez a quatorze anos de idade. Já o estudo das representações sociais sobre a morte efetuou-se no bairro Matola A, cidade de Matola, com crianças de seis a oito anos de idade.

Assim, essas monografias deram ênfase aos centros de acolhimento infantil, a zonas centrais, ao mercado popular e ao bairro de outra cidade de Moçambique. Nesse sentido, percebe-se, também, nesse grupo a abordagem de diferentes espaços sociais, para pesquisar e refletir sobre a infância em Moçambique, conforme também vimos nas monografias anteriores.

¹¹⁹ Um dos maiores mercados informais da cidade de Maputo.

Desse modo, os autores desse grupo de monografias debruçaram-se para entender questões estruturais da sociedade e compreender como as crianças, dentro da sua realidade, ressignificam e trazem sentido para essas diferentes experiências. Percebe-se aqui uma prevalência de trabalhos que refletem os problemas sociais que o país vive, os quais não deixam de ser repercutidos nas crianças. As temáticas que se destacaram foram o trabalho infantil, bem como as crianças que vivem em centros de acolhimentos.

Moçambique foi colonizado por muitos anos e ainda se percebe o reflexo desse processo colonizador. Ao pensar essas temáticas, os estudantes tentam compreender os efeitos do colonialismo para as crianças do país mas, ao mesmo tempo, trazem um olhar diferenciado para o processo, pois não só descrevem que há crianças em situação de rua e que vivem em orfanatos, mas possibilitam olhar essas situações através das próprias crianças e perceber o que elas entendem, quais são suas percepções e ressignificações sobre as situações que vivenciam. É o reflexo do poder colonial sendo ressignificado, epistemologicamente, no Sul pelas crianças e pelos estudantes das universidades moçambicanas.

Nesse sentido, para entender como as crianças foram abordadas, é importante compreender como o campo e os autores da Sociologia da Infância foram apropriados nesses trabalhos. Nesse grupo, todas as monografias utilizaram diferentes autores da área, para constituir as discussões sobre as crianças. Manuel Sarmiento foi usado para dizer sobre as crianças institucionalizadas, além das circunstâncias e condições de vida que elas vivenciam; assim como para discutir os conceitos de *crianças* e *infância*. Além disso, o autor foi citado, ao se pensarem as culturas da infância, o trabalho infantil e o quanto as crianças dão sentido ao que fazem. Elena Colonna (2009; 2010; 2012; 2014) foi referência, para se pensarem os princípios éticos na pesquisa e para se entenderem as crianças como atores sociais. Regina Sirota (2001) também foi referência para se pensarem os conceitos de *crianças* e *infância*, bem como Ana Cristina C. Delgado e Fernanda Muller (2005) para se pensar sobre esses conceitos e sobre a capacidade de autonomia e de expressão das crianças.

Rita Marchi (2011; 2013) foi referência para dizer a respeito da ressignificação que as crianças fazem das suas atividades econômicas, como um meio de auxiliar os pais, assim como para compreender a interação entre adulto-criança e criança-instituição. Além disso, a autora foi apropriada para falar sobre a exclusão da criança na sociedade e da sua invisibilidade cívica e histórica. William Corsaro (2002) foi referência para tratar sobre a reprodução interpretativa e sobre como as culturas de pares formam-se, quando as crianças sofrem transformações em seus mundos sociais.

Por fim, Berry Mayall (2005) foi referido, para se discutir sobre as crianças serem sujeitos com conhecimentos, assim como sobre as possibilidades metodológicas das conversas com as crianças e a importância da linguagem verbal. Natália Soares foi referência sobre o consentimento informado, como momento significativo na pesquisa participativa com crianças.

Compreender essa constituição de autores que estiveram nesses trabalhos é dar visibilidade ao que Santos (2014) disserta, na sua teoria sobre as epistemologias do Sul: é necessário entender que existe um Sul, aprender com o Sul e para o Sul, pois isso é validar o conhecimento desses grupos sociais que foram esquecidos socialmente, já que os seus saberes ficaram suprimidos por muitos anos.

Desse modo, como ocorreu no grupo de monografias sobre a infância fora da escola, não só os autores do campo da Sociologia da Infância foram contemplados e estão nas pesquisas dos estudantes de graduação, já que foi possível localizar também produções de pesquisas que foram realizadas no contexto do país, como também uma prevalência por produções brasileiras no estudo.

Os autores das pesquisas sobre os impactos sociais na vida das crianças apropriaram-se de pesquisas do MMCAS, da CVM e INE. Além de estudos do UNICEF, WLSA Moçambique, *Save the children*¹²⁰, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), como também das leis governamentais do país sobre trabalho, sobre promoção e proteção da criança. Dessa maneira, não são só as organizações governamentais e não-governamentais que produzem pesquisa no país, pois encontrei oito menções a estudos realizados no âmbito acadêmico, como publicações de livros, trabalhos do Instituto Superior de Relações Internacionais de Maputo e da *Revista Pedagógica UNOCHAPECO*.

Nesse grupo de trabalho, um número menor de produções realizadas em Moçambique foi utilizado, sendo que as pesquisas de órgãos governamentais ou de não-governamentais tiveram maior destaque do que as produzidas no âmbito universitário. Entretanto, ao refletir acerca do desenvolvimento dos Estudos da Infância nas monografias, especificamente sobre os impactos sociais na vida das crianças, os autores desses trabalhos preocuparam-se, durante todo o período de 2011 a 2017, em se apropriar das pesquisas realizadas no país, assim como dos autores consagrados do campo da Sociologia da Infância.

¹²⁰ É uma organização não-governamental de defesa dos direitos da criança no mundo (Informações retiradas da página oficial dessa instituição. Disponível em: <[http://www. https://mozambique.savethechildren.net/](http://www.https://mozambique.savethechildren.net/)>. Acesso em: 06/11/2020

5.2.1.1.3 As crianças na escola

Nas monografias localizadas em Moçambique, também encontrei trabalhos sobre as crianças na escola. Identifiquei três estudos, produzidos nos anos de 2011, 2015 e 2017. O primeiro texto (2011), de Teresa Jorge Machava, discute uma educação pela independência das crianças de três a cinco anos de idade. A autora vê essa educação como um processo importante para o desenvolvimento das crianças, as quais precisam construir competências e habilidades, mediante a disponibilização de um espaço harmonioso.

Seu trabalho tem como base o estudo de grandes pedagogas, tais como Maria Montessori e Tizuko M. Kishimoto. A pedagogia montessoriana foi suporte para refletir sobre a relação do educador e o seu papel na construção da educação pela independência, bem como a constituição da liberdade como indispensável para o desenvolvimento da vida. Desse modo, nesse trabalho, não localizei o campo de estudos da Sociologia da Infância e os conceitos destacados foram: *educação, independência e centro infantil*.

O autor de outro trabalho (2015), Enoque Luís Chauque, pesquisou a ligação existente entre a representação social que os professores têm sobre as crianças e a interação pedagógica entre eles, na sala de aula. A teoria das representações sociais, de Moscovici (FROY, 2011)¹²¹, também esteve presente nessa monografia, para auxiliar na contextualização das imagens que os professores constroem a respeito dos alunos. Desse modo, a Sociologia da Infância é destacada no estudo como um novo campo de conhecimento que vê as crianças como capazes de construir pensamentos e como sujeitos ativos, rompendo com a visão de objetos em construção. E ela também se destaca como uma referência para discutir a necessidade de os educadores pensarem outras metodologias que possibilitem ouvir e compreender as crianças, dentro do seu contexto.

A última monografia (2017), de Dircy Luís, abordou as relações de gênero na infância por meio do brincar e do faz-de-conta. A Sociologia da Infância foi o embasamento teórico utilizado nessa pesquisa, para entender que as crianças agem e interpretam a realidade social e, por serem atores sociais plenos, elas edificam as relações de gênero, conforme o que é vivenciado e aprendido no dia a dia, por meio das brincadeiras. Assim, a perspectiva teórica

¹²¹ Para o autor desse trabalho, de acordo com Carlos Elídio Froy (2011), a teoria das representações sociais é vista como ponte entre a Sociologia e a Psicologia, e permitiu, nesse trabalho, identificar que os professores são sujeitos que, na sua interação, criam sobre os alunos representações, as quais acabam por conduzir a sua forma de agir na sala de aulas (CHAÚQUE, 2015).

utilizada nessa pesquisa é a teoria interpretativa de William Corsaro (2002), e os conceitos discutidos no trabalho foram: *gênero, infância, crianças e cultura de pares*.

Nesse grupo de monografias compreendem-se as crianças como ativas, interessadas em aprender, capazes de desenvolver habilidades e competências, sendo que são os educadores que as veem como receptores e limitam suas oportunidades. Além disso, as crianças são consideradas sujeitos com direito à expressão, à participação e à liberdade, capazes de construir as suas relações através do que vivenciam em seu cotidiano.

Para que essas crianças fossem identificadas nos diferentes trabalhos, os autores dessas monografias deram prioridade aos seguintes instrumentos metodológicos: observação direta e participante, questionário, entrevista e etnografia. A observação esteve presente em todos os estudos, os que abordaram a observação direta objetivavam ver *in loco* a participação das crianças nas diferentes atividades e identificar como as crianças e professores relacionam-se no dia a dia.

A observação participante foi método de pesquisa de uma das monografias, por ser considerada um meio de os adultos acessarem o que as crianças pensam, falam, sabem e a maneira como vivem. As entrevistas semiestruturadas apareceram em dois estudos, já que são instrumentos para se perceberem as opiniões e discursos sobre os temas de estudos. Por fim, a etnografia foi método de pesquisa de um dos trabalhos, por permitir interpretar as experiências das crianças e perceber como elas atribuem sentidos para os acontecimentos do dia a dia.

Os trabalhos sobre as crianças na escola que têm como base o campo da Sociologia da Infância utilizam diferentes aportes metodológicos, para observar a postura dos professores e como eles estabelecem e constroem as relações com as crianças, bem como para dar voz a elas, como atores capazes de exteriorizar seus conhecimentos sobre o mundo social. Na outra pesquisa, a metodologia escolhida possibilitou entender que é necessário ouvir as opiniões das crianças, permitir que elas aprendam de acordo com as experiências que vivenciam e não por meio de habilidades específicas, em sequência organizada.

Desse modo, nesse conjunto de monografias, as crianças estiveram presentes em todas as pesquisas, de diferentes maneiras, mas com os olhares voltados para a construção e a relação que estabelecem nos processos de socialização e de culturas infantis. Para além das crianças, os professores também participaram em dois estudos.

Os autores realizaram pesquisas em diferentes cidades e escolas. A pesquisa sobre a educação pela independência ocorreu no distrito de Marracuene, no centro infantil Isabel Ceroli, com crianças de três a cinco anos de idade. O estudo sobre as representações sociais dos professores e a relação pedagógica entre as crianças e os educadores na sala de aula aconteceu

na escola primária 1º de Junho, de Maputo. A monografia sobre as relações de gênero na infância através do brincar foi na cidade de Matola, no Centro Infantil Sol de Khongolote, com crianças de dois a cinco anos de idade. Isso denota que os estudantes da graduação interessam-se por localizações além de Maputo, bem como prevalece o desejo por analisar as escolas de educação infantil.

Nesse sentido, um número pequeno de estudantes de graduação viu relevância em estudar as crianças nas escolas. Como dissemos anteriormente, os demais espaços sociais vivenciados pelas crianças tornaram-se mais significativos para compreender o que elas experienciam no seu dia a dia e nos diferentes universos infantis existentes no país.

De acordo com os objetivos do presente estudo, torna-se importante identificar quais autores da Sociologia da Infância foram referenciados nos trabalhos a respeito das crianças na escola, sendo que dois deles utilizaram essa linha de estudo. Elena Colonna (2009; 2012) foi referência para discutir sobre as representações sociais coletivas, bem como sobre o fato de os estudos da infância serem escassos em Moçambique. Ana Cristina C. Delgado e Fernanda Muller (2005) foram citadas para as metodologias investigativas com crianças, principalmente sobre o estudo etnográfico.

William Corsaro (1997; 2002) teve abordados os seus estudos sobre a teoria interpretativa, na Sociologia da Infância, e foi citado para se visualizar a ação social das crianças de uma maneira mais interativa do que meramente reprodutiva. Além de possibilitar pensar como as crianças e suas infâncias são influenciadas pelas culturas que vivenciam, bem como pela sociedade.

Natália Fernandes Soares (2005; 2006; 2008) foi apropriada para se pensar a ética na pesquisa com crianças e o quanto é importante considerar as perspectivas e opiniões das crianças. E, também, para dar enfoque a como a Sociologia da Infância trouxe visibilidade às crianças como atores sociais na sociedade e no campo científico, e aos procedimentos metodológicos apropriados a essa nova visão da infância.

Daniela Finco (2003) foi referenciada para se pensar sobre como é importante compreender e respeitar as escolhas das crianças, quando se busca estabelecer uma relação horizontal com elas. Para finalizar, Rita Marchi (2011) foi citada, para abordar a infância como uma categoria social, as crianças como sujeitos ativos no processo social e a importância do ponto de vista das crianças, para se compreenderem realidades sociais específicas.

Diante desse movimento de perceber os autores referenciados pelos estudantes da graduação, busca-se identificar se há um processo de valorização do conhecimento africano e da sua própria produção. Segundo Santos (2009), para se entender o todo é preciso que os

diversos tipos de conhecimento social sejam valorizados, sem excluir os conhecimentos locais, os quais não estão na centralidade do mundo. Em vista disso, retrato quais foram os autores e o que se destacou das publicações moçambicanas, na constituição desses trabalhos sobre as crianças na escola.

Os autores apropriaram-se de pesquisas realizadas pela Direção Nacional de Gestão de Recursos Hídricos (DNAS), de Moçambique, além de estudos da organização WLSA. Os trabalhos acadêmicos também foram mencionados pelos estudantes, tais como o livro sobre educação básica e as monografias da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e da Universidade Eduardo Mondlane.

A partir disso, percebe-se que as produções do país foram menos utilizadas, sendo que a maioria dos trabalhos bibliográficos referenciados eram produções brasileiras e portuguesas. Desse modo, as publicações de fora do país destacaram-se na constituição dessas pesquisas. Contudo, ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância, nesse conjunto de monografias, constata-se que a Sociologia da Infância esteve presente nos anos de 2015 e 2017, já as produções do país apareceram em todo o período e, do mesmo modo, os referenciais brasileiros e portugueses.

5.2.1.1.4 Os aspectos relacionais na infância

Por último, apresento as monografias que trataram os aspectos relacionais na infância. Nesse conjunto encontrei duas produções, as quais foram publicadas nos anos de 2016 e 2019. O estudo realizado em 2016, de Bendiz Albano, abordou as visões das crianças sobre os papéis parentais, nas famílias de Maputo. Nesse sentido, a monografia de 2019, produzida por Benildo Eugénia Nhamir, buscou entender as representações sociais que os adolescentes-pais, do sexo masculino, criam sobre a paternidade.

Esses trabalhos foram estruturados por diferentes contribuições teóricas, para se pensarem os aspectos relacionais da infância. As visões das crianças a respeito dos papéis parentais foram estudadas pela teoria de estruturação, de Giddens (2003)¹²², e pela teoria de reprodução interpretativa, de Corsaro (1992). De acordo com o autor da monografia, as duas teorias são complementares, visto que permitem identificar que as crianças, ao se relacionarem

¹²² O autor dessa monografia aponta que a teoria da estruturação compreende a estrutura como o caminho pelo qual a reprodução social ocorre. Nesse sentido, as crianças, como membros da sociedade, ao tentarem realizar as suas ações perpassam por um processo de socialização, os quais possuem regras e normas que são repassadas a todos os membros da sociedade (ALBANO, 2016).

com os adultos, são capazes de transformar as crenças e valores recebidos em informações significativas à sua construção social.

Nesse estudo, o autor pontua que as crianças são detentoras de direitos e deveres, dentro do contexto familiar e social em que vivem, por isso pontua que elas compartilham de uma mesma geração. Sendo assim, são definidas como seres com necessidades psicológicas e biológicas que se delimitam dentro de um contexto sociocultural específico.

A Sociologia da Infância foi utilizada na pesquisa, para esclarecer a capacidade que as crianças têm de interpretar e transformar a herança cultural transmitida pelos adultos. Isso possibilita entender que elas conseguem interpretar os papéis parentais, de acordo com as experiências vivenciadas diariamente com os adultos e o grupo de pares. Desse modo, os conceitos apropriados nesse estudo foram: *família, parentalidade e crianças*.

A outra monografia sobre os aspectos relacionais da infância também tem como base a perspectiva teórica da teoria de estruturação, de Giddens (2003), visto que caracteriza os adolescentes-pais como atores sociais reflexivos, com representações sobre a paternidade, as quais são construídas tendo em consideração o contexto e o espaço em que estão inseridos. Desse modo, traz ênfase para o conceito de *agência*, pois, de acordo com Giddens (2003), os sujeitos sociais possuem conhecimentos e habilidades para se posicionarem e realizarem suas próprias atividades.

Nesse trabalho não localizei o campo da Sociologia da Infância, mas observa-se que se mantém o interesse por tratar as questões da infância por uma vertente social, dando ênfase às percepções, capacidades e habilidades das crianças de construir seus próprios caminhos. Assim, os conceitos destacados nesse trabalho foram: *adolescente, paternidade, representação social e estrutura social*.

Nesse sentido, o que se pode constatar acerca das pesquisas sobre os aspectos relacionais da infância é que elas destacam as crianças como atores e agentes sociais, detentoras de direitos e construtoras de suas realidades, inclusive apresentando suas visões e percepções sobre os papéis parentais e sobre se tornarem pais durante a adolescência.

Para explorar a visão e a percepção das crianças nesses trabalhos, os autores apropriaram-se de diferentes tipos de instrumentos metodológicos, tais como estudo de caso, desenhos, entrevista guiada e a não estruturada. O estudo de caso foi utilizado em um dos estudos, por permitir análise detalhada dos dois contextos selecionados para a pesquisa e, assim, identificar os dados produzidos pelas crianças durante as relações entre pares e com os adultos.

As entrevistas guiadas ocorreram em uma monografia, por permitirem conversas mais objetivas, de modo a não se perder o foco do estudo; sendo assim as crianças ficaram à vontade

para expressarem suas vivências e visões a respeito dos papéis de mãe e de pai, no contexto de suas famílias. Entretanto, a modalidade de entrevistas não estruturadas foi aplicada na outra monografia, por ser um instrumento que possibilita identificar quais são os aspectos relevantes para as crianças sobre serem pais na adolescência.

Por último, em uma dessas monografias, os desenhos foram ferramentas para que as crianças se expressassem, por meio da sua imaginação, sobre os papéis desempenhados pelos seus pais e fossem capazes de interpretá-los, já que as crianças são consideradas seres reflexivos. De acordo com os estudantes, essas ferramentas foram o caminho para compreenderem as representações e as vozes dessas crianças sobre os aspectos relacionais que vivenciam.

Ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância e como ele ocorreu nas produções da graduação, no que se refere aos aspectos relacionais vivenciados na infância, percebe-se a participação das crianças nos dois estudos, sendo que somente elas eram os sujeitos das pesquisas. Denota-se, portanto, a ênfase em ouvir, em observar, em perceber as crianças como produtoras de cultura e componentes sociais do meio em que vivem. Outra vez, existe a intenção de trazer visibilidade aos que estiveram invisíveis socialmente por um longo período.

Para abordar essas temáticas, os estudantes realizaram pesquisas em Maputo e em Matola. A monografia sobre as visões das crianças a respeito do papel parental foi realizada nos bairros Coop e Maxaquene D, de Maputo, com crianças de oito a doze anos de idade, e a que se refere às representações sociais dos adolescentes-pais ocorreu no município de Matola, especificamente no bairro do Infulene “A”, com crianças de dezesseis a dezenove anos. Desse modo, para pensar os aspectos relacionais da infância, os bairros tiveram destaque, como outros espaços da cidade explorados pelos estudantes.

Assim, os autores desse grupo de monografias debruçaram-se no assunto, para entender as relações que as crianças estabelecem com seus pais e como compreendem os papéis exercidos por eles e, ao mesmo tempo, para identificar a relação estabelecida entre ser pai na adolescência e o modo como a estrutura social influencia na paternidade exercida. Desse modo, há o interesse em abordar as crianças na sociedade, nos espaços que vivenciam no seu dia e no contexto familiar.

Nesse último conjunto de monografias, o campo da Sociologia da Infância também esteve presente, como base teórica para se pensarem as crianças. Desse modo, apresento a seguir os autores encontrados no trabalho que retratou essa linha teórica e como eles foram apropriados pelo autor do estudo.

Elena Colonna (2014) foi referência para se pensarem as funções que as crianças desempenham, ao cuidarem de outras crianças, além de como as crianças percebem uma igualdade de papéis exercidos entre meninas e meninos, apesar de as diferenças de gênero existirem. William Corsaro (2002) também é utilizado para se pensar a teoria de reprodução interpretativa e a capacidade das crianças de interpretar sua realidade, além das relações que elas constroem com o outro. Manuel Sarmiento (2008) foi usado para pensar as culturas infantis e as crianças como atores sociais com características e necessidades psicológicas e biológicas.

Como nas monografias anteriores, nesse conjunto de trabalhos também tive o objetivo de identificar se os estudantes moçambicanos fazem citação às produções do seu país. Por isso, a seguir, destaco as referências bibliográficas encontradas nesse conjunto de trabalhos. Os autores utilizaram os estudos produzidos pela organização WLSA, bem como os livros publicados do Departamento de Sociologia – UEM e pela editora moçambicana Imprensa Universitária, além de artigo da revista de *Estudos AntiUtilitaristas e Pos Coloniais*, de Maputo.

Percebe-se, nesse conjunto, o interesse em se apropriar de estudos realizados por moçambicanos e o destaque dessas monografias foi para as publicações acadêmicas. No que se refere ainda às publicações citadas por esses autores, percebe-se também nelas um grande interesse pelas pesquisas brasileiras e portuguesas, como também ocorre nas pesquisas sobre as crianças na escola.

Construir um conhecimento próprio e emancipador é trazer o olhar para a sua realidade, para como as crianças moçambicanas possuem sua própria cultura infantil e percepções do que vivem; entretanto, não é não validar o conhecimento que foi construído em outros contextos, mas é, aos poucos, ir elaborando suas próprias análises, teorias com base no que já foi pensado e estudado por demais colegas do seu país e construir suas epistemologias.

Para compreender o desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas monografias sobre os aspectos relacionais que as crianças vivenciam, os trabalhos foram publicados nos anos de 2016 e 2019, sendo que a Sociologia da Infância só foi utilizada no ano de 2016. Nesses trabalhos, portanto, as crianças estão presentes, trazem suas concepções e representações, e percebe-se uma prevalência de pensar a infância por uma vertente social, com a continuidade do campo da Sociologia da Infância, para discutir as crianças, em um desses trabalhos.

Pensar a África pela África teoricamente, é entender, como vimos no desenvolvimento dos Estudos da Infância citados acima, que há um paradigma dominante do Norte que é aporte teórico e metodológico em praticamente todos os estudos, mas também é perceber que

Moçambique apropria-se de uma ecologia de saberes, ao valorizar conhecimentos e produções construídos e realizados no Sul. É um exercício para construir uma emancipação teórica.

Mesmo que seja a passos lentos, os estudiosos de graduação de Moçambique também se interessam em buscar e construir seus próprios conhecimentos, visto que, aos poucos, começam a referenciar os estudos de outros pesquisadores moçambicanos e a criar suas próprias pesquisas sobre a infância. Percebe-se uma Sociologia das Emergências, quando os estudantes valorizam seus conhecimentos, ampliam os saberes e criam alternativas para discutir sobre a infância e pesquisar as crianças no seu país. Para Santos (2018b), a Sociologia das Emergências detecta as relações opressoras existentes, mas transforma-as em oportunidades para refletir sobre elas sob um outro olhar social inovador. Isso ocorre quando os temas referentes ao colonialismo destacam-se como temática de estudo mas, como disse anteriormente, os estudantes ressignificam essa realidade através de outras perspectivas de análises.

Constata-se que, nas monografias de 2002 a 2019, cinco trabalhos não citaram nada da Sociologia da Infância, mas, como vimos, quatro deles pensaram sociologicamente as crianças, utilizando outras linhas teóricas de estudos. Esses autores não se apropriam do campo, mas usam outros caminhos para trazer o âmbito social da infância para as pesquisas com crianças.

As monografias, em sua grande maioria, trouxeram as crianças, mas além delas também houve participação dos pais, professores, membros da comunidade e de responsáveis pelos centros de acolhimento. Os trabalhos permitem uma ecologia de saber, ao valorizarem não só os conhecimentos dos responsáveis tradicionais da educação, mas aqueles que estão ligados a ela e não são consultados ou considerados.

Nota-se, portanto, uma epistemologia do Sul e uma valorização do conhecimento do Sul, quando os estudantes de graduação decidem trazer visibilidades para as crianças e interessam-se por estudar a infância e percebê-la nos seus diferentes contextos e espaços; quando não excluem um conhecimento que já foi produzido pelo Norte ou, até mesmo, pelas ONGs e instituições governamentais moçambicanas, mas trazem o foco para a capacidade de poderem produzir conhecimento, de pensar e de ver as crianças pelo Sul, especificamente em Moçambique, com diferentes temáticas e abordagens. É mostrar que o conhecimento científico é um processo de emancipação, que não exclui o que já foi construído, mas possibilita pensar por outros olhares. Como diz Santos (2009), é preciso estimular e encorajar uma educação emancipatória que promova os excluídos socialmente; no caso desses trabalhos, que traga visibilidade às crianças e à infância moçambicana.

5.2.1.2 Pós-Graduação

As dissertações encontradas pertenciam à UEM e foram realizadas na Faculdade de Letras e Ciências Sociais e na Faculdade de Direito. Os trabalhos têm como base as grandes áreas das Ciências Sociais e dos Direitos Sociais. Os estudos foram produzidos nos anos de 2015 e 2018.

Houve interesse em realizar pesquisas com crianças maiores de dez anos de idade, com instituições e autoridades comunitárias. Não encontrei dissertações com crianças menores de oito anos e nenhum estudo foi feito nos centros infantis e/ou nas escolas primárias. Da mesma maneira, não localizei nenhuma tese de doutorado.

Destaca-se a intenção de se pensarem as crianças que vivem na cidade. Nesse sentido, há também interesse em saber o que elas refletem sobre proteção social, além de entender como os líderes comunitários e as instituições exercem os direitos das crianças e como o governo moçambicano promove os sistemas de proteção social.

Os temas foram organizados em dois grupos, de acordo com o interesse de estudo dos pesquisadores. Desse modo, os grupos temáticos foram: (a) a infância como construção social e (b) a discussão dos direitos da infância. As pesquisas que se interessaram sobre a infância como construção social diziam respeito à violência sexual contra crianças e às representações sociais das crianças sobre a proteção social. Nesse sentido, o trabalho que se refere aos direitos da infância discutiu sobre os direitos das crianças e o sistema de proteção social.

Como no subtópico anterior, as análises das produções de pós-graduação serão organizadas a partir do objetivo principal desta tese. Desse modo, foram reunidas por grupos temáticos e serão discutidas a partir disso, para ser possível compreender como as crianças são contempladas nessas pesquisas.

5.2.1.2.1 A infância como construção social

No conjunto de dissertações sobre a infância como construção social, localizei duas produções, as quais foram realizadas nos anos de 2015 e 2018. A primeira dissertação (2015), de Celso Mabunda¹²³, interessou-se em entender as perspectivas das crianças sobre a proteção social, contudo o segundo estudo (2018), organizado por Crescência Nhamué, buscou

¹²³ Todos os trabalhos de dissertação estão relacionados no apêndice B, quadro 5.

compreender como são tratados os casos de violência sexual por parte das autoridades comunitárias, tendo como base os direitos humanos.

Para pensar as crianças e discutir a infância como construção social, ambos os trabalhos apropriaram-se do campo da Sociologia da Infância. A corrente teórica interpretativa de William Corsaro (1997) foi quadro teórico, para identificar as compreensões das crianças sobre a proteção social, ou seja, para perceber como as crianças olham para os programas de proteção social desenvolvidos a seu favor.

A proteção social das crianças é problemática existente em Moçambique e está presente nas dinâmicas sociais da sociedade, visto que alguns governos são capazes de propiciar essa proteção, contudo, em outros sistemas sociais, esses grupos ficam em situações de vulnerabilidade. Desse modo, a pesquisa interessou-se por trazer a voz das crianças para serem ouvidas a respeito da proteção social e sobre os sistemas de proteção da criança em Moçambique.

A Sociologia da Infância foi abordada pelo autor, por acreditar que o conceito de proteção social também é uma construção social que se forma através da socialização entre as crianças e adultos, no meio em que vivem. Desse modo, esse conceito não se forma em um processo direcionado do adulto para as crianças, visto que as crianças conseguem assimilar e reproduzir criativamente, através de suas perspectivas geracionais vivenciadas.

Nesse sentido, a pesquisa valoriza o coletivo, a relação entre adultos e crianças e como elas são capazes de negociar, compartilhar e criar culturas com seus pares e com os adultos, já que são atores sociais, e a infância é uma construção social e cultural. Desse modo, para ajudar a discutir essas questões, o autor apropriou-se de alguns conceitos, tais como *crianças*, *infância* e *proteção social*.

O campo teórico da Sociologia da Infância também foi utilizado, para se analisar a questão da violência sexual contra as crianças, tendo como base os movimentos de luta e defesa de proteção dos direitos humanos, especificamente os das crianças, tanto em nível global, quanto regional e nacional.

Desse modo, a Sociologia da Infância, juntamente com a teoria da difusão de inovações, de Everett Rogers (1962)¹²⁴, possibilitou compreender se os instrumentos de proteção e direitos da infância, acordados em nível global e incorporados nas políticas nacionais de Moçambique,

¹²⁴ De acordo com a autora do estudo, Everett Rogers elaborou sua teoria em 1962 e ela trata do processo de transmissão e divulgação de uma nova ideia, já que, quando algum novo pensamento surge, ele passa a ser difundido, ao longo de tempo, entre as pessoas do mesmo meio social, as quais escolhem adotar ou não esta nova percepção ou inovação (NHAMUÉ, 2018).

são adotados e difundidos em uma instituição socioculturalmente influente e legitimada, como as comunidades moçambicanas. Portanto, a Sociologia da Infância esteve presente no trabalho, para ajudar a entender o conceito de *crianças* e permitir percebê-las como atores sociais e entender a infância como socialmente construída. Nesse sentido, os conceitos apropriados pela autora desse estudo foram *autoridades comunitárias, violência sexual, criança, difusão e inovação*¹²⁵.

Tendo como base as discussões apresentadas em ambos os trabalhos sobre a infância como construção social, percebem-se as crianças com capacidade e habilidades para compreender as situações que vivenciam, bem como para expressar suas concepções e percepções sobre a temática de estudo. A infância é entendida como uma categoria geracional e nela a sociedade atua especificamente através das políticas de proteção social, sendo que as crianças participam sendo agentes e dando suas próprias opiniões, as quais podem contribuir para a perspectiva sociológica de proteção da criança.

Mesmo no outro estudo em que as crianças não são os sujeitos de pesquisa, destaca-se a importância de pensá-las via uma abordagem sociológica que as valoriza como atores sociais nos seus mundos, através das experiências que vivenciam e como indivíduos independentes das perspectivas e dos conceitos dos adultos. Desse modo, é possível refletir acerca dos posicionamentos das autoridades comunitárias, ao se apropriarem ou não dos direitos das crianças debatidos e construídos socialmente.

Para que fosse possível pensar a infância como construção social, as crianças como atores sociais e sujeitos atuantes e participantes nos diferentes contextos, os autores dessas dissertações escolheram diferentes tipos de instrumentos metodológicos, tais como método narrativo, entrevistas semiestruturadas, observação direta não-participante, fotografias e conversas informais.

Um dos estudos apresentou a necessidade de aprofundar a compreensão de metodologias que possibilitem pesquisas com crianças, já que elas não são somente fontes de informação durante a pesquisa. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, para identificar as descrições das crianças a respeito das suas representações e da proteção social das quais elas são beneficiárias. Já a observação direta não-participante foi utilizada, por permitir ao pesquisador estar atento e perceber o máximo de informações possíveis, para, assim,

¹²⁵ O conceito de autoridades comunitárias baseia-se no Regulamento do Decreto 15/2000 da República de Moçambique, regido pelo Diploma Ministerial número 107-A/2000, de 25 de agosto, que designa os chefes tradicionais, os secretários de bairros ou aldeia e outros líderes legitimados como autoridades comunitárias. Já os conceitos de *Difusão* e *Inovação* são baseados na teoria de Rogers, sendo o primeiro um tipo de comunicação, e o segundo, uma ideia identificada como nova por um indivíduo ou grupo social (NHAMUÉ, 2018).

identificar nas entrevistas as situações econômicas das crianças, além do nível de participação das crianças nos programas de proteção social existentes. As fotografias foram importantes para identificar e pontuar os momentos significativos durante as observações.

As conversas informais foram escolhidas em uma das dissertações, por permitirem a interlocução com as crianças, e eram realizadas sem uma estrutura organizada, ocorrendo durante os momentos de interação e permitindo aprofundar alguns elementos dos estudos. Nesse segmento, o método narrativo também foi utilizado em uma das dissertações, para identificar a história de vida das autoridades comunitárias; assim, nessa modalidade também foram realizadas entrevistas guiadas, para que fosse mais fácil conduzir a pesquisa de acordo com os objetivos do estudo, porém os entrevistados estiveram livres para narrar suas experiências.

Desse modo, as ferramentas metodológicas das pesquisas sobre a infância como categoria estrutural foram escolhidas para que possibilitassem a visibilidade de uma infância construída socialmente e das percepções das crianças sobre as práticas de proteção social, bem como para identificarem a maneira como os líderes comunitários tratavam a temática da violência sexual, com base nas abordagens dos direitos humanos discutidos mundial e nacionalmente.

Os dois trabalhos sobre a infância como construção social fizeram citações ao campo da Sociologia da Infância, entretanto somente um deles se interessou em ouvir as vozes das crianças e perceber as suas representações e percepções sobre a proteção social, através de diferentes instrumentos metodológicos. No outro estudo, as crianças não participaram de forma efetiva, visto que a população da pesquisa foi constituída por quinze líderes denominados como autoridades comunitárias.

Em vista disso, no decorrer do desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções da pós-graduação, em Moçambique, sobre a infância como construção social, as crianças são vistas como atores sociais, tanto em 2015 quanto em 2018. No ano de 2015, elas participam do estudo e trazem sua voz e visões sobre as questões sociais que vivenciam e, em 2018, o foco passa a ser nas autoridades responsáveis por lidar com os casos de violência sexual contra crianças. Nota-se que, na pesquisa com os líderes comunitários, mostrou-se o interesse de se pensarem esses sujeitos de pesquisa, visto que, de acordo com a pesquisadora, a maior parte dos estudos sobre a infância traz ênfase aos mesmos setores profissionais, como o da saúde e o da educação formal (escolas), além do setor jurídico-legal.

Desse modo, percebe-se a prevalência e o interesse em pensar as questões da infância por uma abordagem social, já que ambas optaram por se apropriar do campo de estudos da

Sociologia da Infância e focaram em temáticas que impactam socialmente o dia a dia das crianças moçambicanas.

Como se trata de dois trabalhos que se agrupam nessa categoria, é importante enfatizar que foram realizados em diferentes contextos. A dissertação sobre as representações sociais das crianças a respeito da violência sexual foi realizada em duas comunidades distintas do distrito de Namaacha, Changalene e Mahelane, da província de Maputo, e contemplou a faixa etária de nove a quinze anos de idade.

O estudo sobre o tratamento, pelas autoridades comunitárias, da violência sexual contra crianças foi desenvolvido em um dos distritos localizados no norte da província de Maputo, a 80 Km dessa cidade, na região rural e com estrutura comunitária. O nome do distrito não foi identificado por questões de confidencialidade e para não causar problemas àqueles que não seguem as abordagens baseadas nos direitos humanos.

Diferentemente das monografias, esses trabalhos debruçaram-se parcialmente sobre pesquisas que visibilizassem a voz das crianças. Entretanto, nesse grupo de estudos, também é possível perceber a valorização do senso comum, daqueles que são esquecidos socialmente e não são sujeitos considerados importantes para as pesquisas sobre a infância. Isso ocorreu quando os pesquisadores valorizaram ouvir as histórias de vida dos líderes comunitários e as representações das crianças sobre a proteção social. Ou seja, não são só os líderes escolares, os representantes de saúde e sociais que podem emitir uma opinião concreta acerca de temáticas relevantes para a infância.

Isso corrobora o que Santos (2009) afirma sobre a educação emancipatória, pois, para que o conhecimento seja uma prática social, é preciso que seja protagonizado por diferentes grupos sociais, valorizando-se aquilo que não se ensina ou se debate, ou seja, o senso comum. A construção de um paradigma emergente, quer dizer a elaboração de um conhecimento produzido no Sul, deve ser total e local, pois valoriza temas relevantes para os projetos e os grupos sociais que vivem nesse contexto, já que é necessário produzir conhecimentos práticos e pragmáticos, que dão sentido à vida, de acordo com o senso comum (SANTOS, 2010b).

Nesse segmento, ao pensarem uma educação emancipatória, a valorização de uma ecologia de saberes e a proposta de uma Sociologia da Emergência, vê-se que esses pesquisadores da pós-graduação não se interessaram por estudar as escolas. Talvez pelo fato de ser um dos ambientes mais focalizados, quando se pensa a infância, ao terem tal postura, esses estudiosos veem a produção do conhecimento sobre infância para além do âmbito escolar, percebendo outros contextos, diferentes sujeitos, distintos olhares, diversas culturas infantis e espaços de agência das crianças.

Desse modo, para identificar a infância como construção social é importante perceber como os autores do campo da Sociologia da Infância foram apropriados nessas dissertações. Manuel Sarmiento (2003; 2004; 2008) alicerça esses trabalhos, para se falar sobre as crianças como atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional, bem como sobre as culturas da infância. Rita Marchi (2008) foi referência para argumentar-se sobre o enfoque da Sociologia ser centrado nas instituições e a Sociologia da Infância ser um contraponto à perspectiva durkheimiana, na qual as crianças são vistas como “vir a ser”, bem como sobre a crise dos paradigmas ocorrida na Sociologia da Educação, nos anos 1990.

Berry Mayall (2005) foi apropriada, para se pensarem as crianças não somente como sujeitos de direitos, mas como agentes capazes de entender como a ordem social funciona e as relações que vivenciam. Christensen e James (2008) embasam as novas pesquisas, realizadas a partir desse novo paradigma nos estudos sociológicos, que trazem uma perspectiva transformativa, na qual as crianças não são mais sujeitos passivos e sim sujeitos dos estudos, sendo que os posicionamentos são com as crianças e não sobre elas.

Natália Soares (2005; 2006) é citada a respeito de como a convenção rompeu com a ideia de que o poder econômico e político das crianças é mais importante do que as necessidades objetivas de exercício dos direitos humanos. Além disso, a autora traz a reflexão a respeito da importância de se pensarem outras formas de investigar as crianças, quando elas são consideradas atores sociais e sujeitos de direitos.

Sirota (2001) foi apropriada para discutir sobre como as crianças tornaram-se produtoras de cultura, ao deixarem de ser consideradas alunos, através das novas propostas de estudos da Sociologia da Infância. Além disso, foi citada a respeito das perspectivas estruturalista e individualista da infância. Qvortrup (1999; 2001; 2005; 2011) foi referenciado sobre as crianças como um fenômeno social e como esse conceito deixou de ser consensual. William Corsaro (2011) foi referência a respeito da corrente interpretativa da Sociologia da Infância. E Elena Colonna (2008; 2009; 2012), a respeito da experiência de ser criança nos bairros periféricos de Maputo, bem como sobre a infância como categoria socialmente construída, em Moçambique, ainda ser um campo pouco explorado. Além disso, a autora foi apropriada para discutir a definição “social” dos limites da infância/ou criança.

Dessa maneira, nessas produções da pós-graduação, os autores da Sociologia da Infância estiveram presentes para pesquisar as crianças. Assim, como pontuei na categoria anterior, torna-se interessante perceber se as pesquisas de Moçambique também estão presentes nesses trabalhos. É o exercício para compreender como o campo dos estudos africanos está sendo apropriado e valorizado no âmbito acadêmico.

Apresento a seguir o que se destacou das publicações moçambicanas na constituição desses trabalhos acadêmicos. Os autores ressaltaram os estudos realizados pelo Ministério da Saúde (MISAU) e Ministério da Administração Estatal (MAE), além de pesquisas do INE, UNICEF, Rede da Criança, *Save the Children*. Utilizaram também documentos governamentais, como a Constituição da República de Moçambique, Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana, Lei 6/2008, de 9 de julho - Lei sobre o Tráfico de Pessoas, em particular Mulheres e Crianças, Lei 7/2008 - Lei de Promoção e Proteção dos Direitos da Criança, O Decreto 11/2005, Regulamento da Lei 8/2003-LOLE. Recorreram também a produções acadêmicas, notadamente os trabalhos do Instituto do Estudos Sociais e Econômicos (IESE), livro e monografia da UEM.

A leitura das duas dissertações revela uma apropriação dos estudos e da legislação do país por esses estudantes das universidades. Assim, há uma prevalência nas escolhas pelas pesquisas realizadas pelos órgãos governamentais e não-governamentais e pouco destaque para as que são feitas dentro do contexto universitário de Moçambique. A construção desses estudos foi ainda realizada a partir da apropriação de autores consagrados do Norte, de publicações e produções brasileiras e de estudos portugueses. Nesse sentido, parece haver um movimento para não abandonar o que foi construído por outros países ou através das relações epistemológicas com os colonizadores, mas identificar pesquisas que pensam e estudam as crianças no contexto do país africano e se apropriar de outros estudos realizados em Moçambique. Desse modo, isso corrobora os estudos de Santos (2010b), quando diz que o conhecimento precisa ser universal e local no paradigma emergente, já que é preciso valorizar os grupos sociais e as vidas locais para torná-los pensamento total, pois reconstruir projetos locais acaba por levá-los a uma totalidade universal.

Tomando o desenvolvimento dos Estudos da Infância nas dissertações que trazem a infância como construção social, é preciso perceber que a Sociologia da Infância esteve presente como campo teórico para se pensarem as crianças, isto é, são pesquisas que abordam uma infância fora do ambiente escolar e destacam as crianças como agentes e atores sociais.

5.2.1.2.2 Os direitos da infância

A dissertação localizada em Moçambique que contempla os direitos da infância foi produzida no ano de 2018 e escrita por Rita Neves. A autora do estudo abordou o processo de desenvolvimento do sistema de proteção social moçambicano e procurou identificar em que

medida os direitos das crianças são concretizados por meio desse sistema. Desse modo, na categoria localizei somente um trabalho.

A pesquisadora, para entender como os programas de proteção social moçambicano garantem os direitos essenciais das crianças, discutiu as crianças e a proteção social através da abordagem dos direitos humanos¹²⁶, tendo como base a Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como a perspectiva do UNICEF (2012) aos Sistemas Integrados de Proteção Social¹²⁷.

No que se refere à Convenção sobre os Direitos da Criança, a pesquisadora deu ênfase ao direito de provisão das necessidades básicas, ao direito de participação nas decisões que as impactam e ao direito de proteção relativamente a ações e atitudes nocivas. Para a proteção social, como direito humano, têm-se a premissa de que não se trata de caridade ou ajuda ao próximo, mas um direito à segurança social, bem como ao acesso a serviços sociais essenciais.

Nesse trabalho não encontrei autores da Sociologia da Infância. Essa pesquisadora vê relevância em refletir as crianças sob um olhar social, para pensar a partir de questões que são significativas a elas, mas nem sempre são notadas pelo sistema de proteção social de Moçambique. Por isso, os conceitos-base desse estudo foram: *proteção social*, *vulnerabilidade* e *risco*.

Desse modo, nessa dissertação as crianças são sujeitos de direitos e necessitam de proteção e bem-estar, sendo avaliado, portanto, o impacto desses programas sociais em suas vidas, para identificar o grau de progresso da concretização de seus direitos. Assim, não é possível identificar como as crianças interagem com essas questões, já que elas não são sujeitos da pesquisa, mas percebe-se uma preocupação em entender como o sistema moçambicano garante os direitos essenciais das crianças.

Na pesquisa sobre os direitos da infância, os sujeitos da pesquisa eram os representantes do governo, de Organizações da Sociedade Civil (OSC) e consultores independentes. Trata-se de estudo sobre vulnerabilidade, riscos e sobre a proteção social da infância ser propiciada pelos governantes moçambicanos.

¹²⁶ Segundo Neves (2018, p. 5), “a abordagem baseada nos direitos humanos consiste num quadro conceptual aplicável aos diferentes setores de desenvolvimento, que assenta nas normas internacionais de direitos humanos e se foca na promoção e proteção destes”.

¹²⁷ De acordo com a autora, essa abordagem enfatiza “os diferentes elementos que contribuem para sistemas integrados sólidos e efetivos, abarcando diferentes setores relevantes visando [a] fornecer respostas integradas, multisetoriais às crianças e famílias pobres e vulneráveis, garantindo assim efetivamente o seu bem-estar e proteção” (NEVES, 2018, p. 5).

Para a realização desse estudo, a autora utilizou como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas com os principais interlocutores do setor em Moçambique. A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada para aprofundar estudos sobre os direitos humanos e proteção social, bem como para organizar as ideias e fundamentar a análise. As entrevistas possibilitaram identificar as ideias próprias e as análises dos sujeitos da pesquisa, que trabalharam com as temáticas por quinze anos.

O estudo representa a luta para que os direitos humanos, especificamente os direitos das crianças sejam considerados e se tornem referência para se pensarem as crianças em situações de pobreza, de negligência, exploração, abuso, discriminação e desigualdade. Desse modo, como também identifiquei no segmento anterior, a pesquisa deu ênfase à infância fora do ambiente escolar, priorizando livros e artigos científicos, relatórios de organizações internacionais como agências das Nações Unidas, o Banco Mundial, FMI e relatórios produzidos por organizações da sociedade civil e ONGs com sede em Moçambique.

Também neste caso, a pesquisadora fez menções a várias produções do Norte, enfatizando a prevalência de um paradigma dominante, mas se apropriou de diferentes tipos de produções realizadas no seu país, tanto pelo governo como por programas independentes ou pesquisadores acadêmicos. Isto é, recorreu a estudos realizados pela OIT e UNICEF, Plataforma da Sociedade Civil Moçambicana para Protecção Social, Programa de Subsídio Social Básico em Moçambique (PSSB). Além desses, utilizou documentos governamentais, do INE de Moçambique, Instituto Nacional de Ação Social, Planificação e Desenvolvimento (MPD); Ministério de Género, Criança e Ação Social (MGCAS) e Ministério do Plano e Finanças (MPF). Acrescentou, ainda, estudos realizados no âmbito acadêmico, no Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE). Nesse sentido, suas referências bibliográficas transitaram entre documentos oficiais e pesquisas realizadas em Portugal e no Brasil.

Pode-se questionar, contudo, que, assim como nas monografias, a prevalência seja de pesquisas de organizações não-governamentais. Colonna (2011, p. 28) discorre sobre os dados produzidos em Moçambique por instituições tais como INE e UNICEF e pontua que

possui um carácter predominantemente estatístico-quantitativo e fornece uma visão geral da situação socioeconómica das crianças moçambicanas, evidenciando as desigualdades existentes por género, idade, província de origem e outras variáveis, mas pouco nos diz sobre as experiências quotidianas das crianças e os seus pontos de vista. São raros os casos em que o relatório apresenta os resultados de pesquisas qualitativas sobre as condições de vida das crianças e ainda mais raro é o relato das palavras das próprias crianças.

Por isso, é válido destacar, conforme aponta Santos (2018a), a importância de uma ecologia de saberes, de uma produção de conhecimento híbrida, visto que não se podem utilizar somente os conhecimentos de caráter quantitativo, produzidos nos âmbitos das ONGs ou organizações governamentais, mas deve-se destacar a importância de as universidades adotarem seu papel de criadoras e produtoras de conhecimento científico, e dele se apropriarem, ocupando o espaço que lhes é próprio, de disseminação do conhecimento acadêmico-científico, por meio de pesquisas e de debates teóricos, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Como também ocorre nas monografias, nas produções de pós-graduação é possível perceber uma valorização do conhecimento construído e produzido pelos próprios moçambicanos, elaborando uma ecologia de saberes, uma valorização mais ampla dos diferentes tipos de conhecimentos sobre a infância. Ao mesmo tempo, também é possível identificar uma identidade com as produções e pesquisas realizadas no Brasil¹²⁸. Nesse ponto, observa-se um diálogo Sul-Sul, em que o Sul epistemológico realiza trocas internacionais entre os países, tanto cognitivas quanto para recuperar uma ciência que ficou por muito tempo silenciada (SANTOS, 2018a).

Desse modo, em um contexto geral do desenvolvimento das produções da pós-graduação, as crianças são vistas nas pesquisas de 2015 e 2018 pela perspectiva da Sociologia e dos Direitos Sociais. Como nesse segmento localizei somente três dissertações, é possível inferir que o campo dos Estudos da Infância em Moçambique, nas produções de pós-graduação, ainda é incipiente. As pesquisas trazem indicativos da Sociologia da Infância, sendo que, em 2015, verifica-se a presença da infância como categoria geracional e, em 2018, os trabalhos focalizam as crianças em questões sociais vivenciadas por elas e a garantia de que tenham proteção social.

Nesse sentido, as produções dos pesquisadores da pós-graduação interessados em estudar a infância em Moçambique encontram-se em um campo mais amplo, o qual denominamos de Estudos Sociais da Infância, pois aqui prevalece o interesse de pensar a criança socialmente em seus diferentes contextos, já que no decorrer do processo notam-se conceitos que são do campo da Sociologia da Infância e de outros campos teóricos, como o dos Direitos Sociais.

Por isso, não é possível dizer que houve uma prevalência da Sociologia da Infância, como notamos nas monografias, mas foi possível apontar indicativos de como essas produções

¹²⁸ Muitos dos professores universitários entrevistados demonstraram interesse de continuar os seus estudos no Brasil.

estão caminhando, nos programas de pós-graduação das universidades moçambicanas. Os Estudos da Infância aparecem como temática de interesse dos estudantes universitários e há a preocupação teórica em pensar as questões sociais sobre a infância e as crianças.

Não localizei teses de doutorado, mas este é um caminho a ser perseguido pelas instituições acadêmicas de Moçambique. De tudo o que encontrei, constato que estudos acerca da temática “infância” estão sendo formulados e construídos, que pesquisadores estão se apropriando das pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito da graduação, e que, aos poucos, essas temáticas estão se destacando nas produções de pós-graduação. Parece ser um processo epistemológico de construção do conhecimento, isto é, as universidades foram criadas e, aos poucos, vão se transformando em polos de conhecimento, valorizando a cultura moçambicana e sinalizando que é possível estudar e produzir em Moçambique.

Cabe destacar que vários dos professores moçambicanos que conheci fizeram sua formação acadêmica fora de Moçambique, sendo que Brasil e Portugal foram os principais países escolhidos, provavelmente em razão do idioma e de convênios entre universidades.

De modo geral, ao analisar as produções de conhecimento em Moçambique, de graduação e pós-graduação, identifiquei que são pesquisas atuais e foram escritas em sua maioria pelos alunos da UEM, pois tive maior dificuldade para localizar as publicações da UP. De 2002 a 2018, há predominância de um pensamento social para olhar a infância, e aparecem indicativos do campo da Sociologia da Infância, a partir de 2010, para discutir conceitos como *infância como categoria geracional* e *como construção social, vozes das crianças*, por exemplo. Nas monografias identifiquei a valorização do conhecimento acadêmico moçambicano pelos autores e, nas dissertações, a prevalência de referenciais bibliográficos de pesquisas governamentais, de ONGs ou instituições independentes. A discussão da infância aparece enraizada nos autores do Norte.

Não foi possível, portanto, usar as mesmas categorias de análise para as produções da graduação e da pós-graduação, já que o tipo de trabalho publicado e elaborado na graduação, além de ter um número maior de estudos, também é mais abrangente do que o que encontrei no mestrado. Não mantive as categorias de análise nas produções de conhecimento, então, para que fosse possível dar amplitude aos pensamentos e discussões realizadas pelos estudantes dentro do âmbito acadêmico.

Pensar sobre os temas dos estudos possibilitou identificar por onde andam as pesquisas com e sobre as crianças, os interesses de estudo dos alunos das universidades moçambicanas e o que eles consideram mais importante e relevante para pensar sobre a infância no seu país. O

desenvolvimento de Estudos da Infância está ligado ao interesse de pesquisa de cada aluno do ensino superior que investiga, cria e elabora o conhecimento próprio, através da sua cultura, do seu contexto e de diferentes epistemologias.

5.2.2 Veiculação de conhecimento

A veiculação da pesquisa é o que leva a produção de conhecimento para outras pessoas lerem, é como o conhecimento chega, é o que foi publicado e qual o tipo de publicação. Sendo assim, a veiculação comporta todo o material portador de conhecimento sobre a infância, para que seja acessado por outras pessoas. Então, é essencial identificar aonde essas produções moçambicanas sobre a infância chegam e a maneira como são difundidas.

Nesse setor, apresentarei materiais nacionais e internacionais, sendo que a produção internacional para as análises foi incorporada no tipo de publicação. Nesse sentido, essas produções internacionais são divulgações dos professores e investigadores da UEM, para propagar o conhecimento científico construído e produzido no país. O número localizado dessas publicações foi pequeno¹²⁹, entretanto permitiu perceber que as pesquisas são veiculadas dentro e fora do país, por diferentes tipos de publicação científica.

Desse modo, nessa categoria examinarei tudo o que foi publicado em revistas, em livros ou apresentado em congressos, além de um relatório de pesquisa a respeito da temática da infância em Moçambique.

5.2.2.1 Livros

Nesta seção serão analisados os livros localizados nas universidades e selecionados somente os capítulos que compreendiam os estudos desta tese. Os livros foram encontrados na UEM e na UP, num total de dez. Estão localizados nos campos da Educação e das Ciências Sociais, foram produzidos entre 2010 e 2019, no departamento de Sociologia da UEM e pelo Centro de Estudos de Políticas Educacionais (CEPE), pela WLSA Moçambique, pela FioCruz/Ensp/Claves, e publicados pelas editoras EDUCAR-UP, CIEDIMA (Central de Impressora e Editora de Maputo), Atena Editora e FioCruz/Ensp/Claves, em parceria com a UEM.

¹²⁹ Sobre as publicações veiculadas internacionalmente, localizei dois capítulos de livros, quatro artigos publicados em periódicos e um artigo, em anais de evento científico.

Encontrei dois livros de autoria, isto é, com o conteúdo da pesquisa realizada, e oito organizados por pesquisadores moçambicanos, em sua maioria professores da UP, ou pela organização WLSA Moçambique ou por pesquisadores da UEM, sendo que um dos livros teve a participação da organização Meninos de Rua, e outro, a colaboração de professores brasileiros da FioCruz/Ensp/Claves. Houve predominância de investigações que se referiam às situações vivenciadas pelas crianças nas escolas, tanto as de ensino primário quanto as de ensino secundário, as que estão na comunidade rural e as do meio urbano. Entretanto, alguns textos referiam as cidades, as comunidades agrícolas, além das unidades de saúde brasileiras.

Agrupei os livros em três categorias: (a) escola; (b) vulnerabilidade social e (c) aspectos relacionais. As pesquisas que discutiram a escola tinham como tema a introdução do currículo local no ensino básico de Moçambique; a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas; a educação sexual, para manter as meninas na escola; os ritos de iniciação e abandono escolar. Os trabalhos que referem as vulnerabilidades sociais eram sobre a violência contra as crianças e adolescentes. Em aspectos relacionais, foram destacados estudos sobre a educação parental e sobre crianças que cuidam de outras crianças. Nessa categoria, também examinei as produções veiculadas nos livros, tendo como foco o processo de desenvolvimento dos Estudos da Infância em Moçambique.

5.2.2.1.1 As crianças na escola

As quatro produções sobre as crianças na escola foram realizadas nos anos de 2014, 2017 e 2018. O primeiro livro (2014) foi uma pesquisa sobre os ritos de iniciação das meninas, de Conceição Osório, para perceber como a escola influencia a maneira com que as crianças apropriam-se, percebem e ressignificam esse ato cultural. A segunda produção (2017), escrita por José P. Castiano, foi um capítulo de livro em que se pesquisou o currículo local no Ensino Básico em Moçambique, para se analisar o processo de implementação dos conteúdos considerados “locais” no material didático e na formação dos professores.

A terceira publicação (2018), organizada por Hélio João Mahite, também era um capítulo de livro sobre a influência da educação sexual para a retenção da menina na escola. Nesse sentido, foram avaliados os programas de ensino e os conteúdos de educação sexual em todas as disciplinas. Por fim, o último trabalho localizado (2018) como capítulo de livro, foi de Israel Damota, em que se destacou a importância da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em três escolas do país, dando ênfase às barreiras e possibilidades da inclusão.

O livro sobre os ritos de iniciação parte da concepção de criança sujeito de direitos, garantidos por uma legislação favorável existente em Moçambique. Entretanto, através das observações no estudo, a autora aponta que as crianças ainda não são ouvidas, respeitadas ou consideradas, durante essas práticas culturais.

É um trabalho interessado no contexto cultural, social e político em que ocorrem esses ritos de iniciação, por isso tornou-se importante não ouvir somente os posicionamentos dos adultos, mas também as percepções daqueles jovens que já participaram desses rituais. A escola é contemplada, para ajudar a entender de que maneira os ritos de iniciação são entendidos e apropriados pelas crianças, quais os conteúdos transmitidos e qual a importância que eles percebem nessas tradições para se tornarem homens ou mulheres.

A revisão teórica do estudo é pautada em leis moçambicanas e trabalhos do MISAU/UNICEF, para discutir a questão do casamento prematuro e do abandono escolar. Além de ter como base a Lei de Proteção e Promoção dos Direitos das Criança (Lei nº 7/2008), que confere ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade de garantia à integridade e de proteção contra maus tratos e atos de negligência, sendo que também enfatiza a importância da educação como fator principal para o desenvolvimento das crianças.

No estudo sobre a implementação do currículo local, em Moçambique, pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), o autor diz como foram introduzidos os saberes locais, na construção curricular das escolas, bem como na formação dos professores e no material didático.

O currículo local foi implementado de acordo com três categorias: *saber fazer*, *saber ser e estar* e *saber saber*. O *saber fazer* é conteúdo ministrado para adquirir competências formativas que possibilitem às crianças “fazer qualquer coisa” e adquirir uma ocupação e emprego na comunidade em que vivem, ou seja, para que desenvolvam competências profissionais e práticas. O *saber ser e estar* é o conteúdo curricular em que serão trabalhadas as tradições culturais dos povos moçambicanos, tais como danças, línguas locais, manifestações culturais, mas também as aspirações das crianças sobre o que desejam aprender e conhecer, fazendo com que a escola seja um espaço crítico entre os saberes locais e os modernos. Por último, o *saber saber* refere-se à história local, tanto do distrito, como da escola e do país, a partir de fontes orais e crenças coletivas ou conhecimento coletivo dos moradores da comunidade. Desse modo, a nova implementação no currículo pode beneficiar os conhecimentos levados às crianças e trazer os saberes locais para a escola como espaço real, vivenciado no dia a dia em que elas aprendem e ressignificam seus aprendizados.

Nesse estudo não localizei os autores da Sociologia da Infância, mas há nítida valorização das crianças como portadoras de conhecimentos da comunidade. O foco do texto parece ser capacitar professores para que, ao recolherem informações locais como conteúdos escolares, identifiquem as crianças também como sujeitos de saberes e construtores de opiniões sobre diversos assuntos. É comum, durante o processo de definição dos conteúdos de aprendizagem, a exclusão das crianças e a valorização das pessoas mais velhas e idosas.

O capítulo sobre a influência da educação sexual para a retenção das meninas na escola pesquisou os programas de ensino, para analisar como os conteúdos de saúde reprodutiva e educação sexual estão presentes em todas as disciplinas. A educação sexual para as meninas, na escola, em Moçambique, torna-se informação relevante, visto que a atividade sexual dos adolescentes está cada vez mais precoce, o que torna necessário discutir sobre HIV, AIDS e gravidez, no currículo do ensino básico. O estudo aponta que esses conteúdos aparecem de maneira transversal em todas as disciplinas, mas não há uma ênfase dos professores, o que acaba por ocasionar a desistência escolar das meninas que ficam grávidas precocemente.

A pesquisa também não apresenta autores da Sociologia da Infância, mas a discussão sobre a condição das adolescentes parece relevante. Para a realização do estudo, o autor considerou a participação das adolescentes, para discutir a abordagem sexual e para que seja possível mantê-las no sistema escolar, e dos professores, para saber como esses conteúdos são trabalhados. Assim, as meninas falam sobre suas percepções sobre o uso de métodos preventivos, sobre a postura dos professores no ensino dos conteúdos de educação sexual, sobre as consequências da falta de informação sobre orientação sexual e sexualidade.

A pesquisa sobre a inclusão educativa das crianças com NEE apresenta o cenário moçambicano, destacando as legislações e os movimentos que foram necessários para que as crianças tivessem uma real inclusão no sistema educativo. De acordo com o autor, muito se confunde sobre o conceito de NEE, o que acaba por generalizá-lo, como se todas as crianças tivessem necessidades educativas especiais, conforme o estilo de aprendizagem que desenvolvem.

O estudo defende que a criança aprende com o outro, durante os momentos de inclusão social, e que possuem direitos iguais, além da importância de os professores estarem preparados acadêmica e socialmente para lidar com os alunos com deficiência. O pesquisador destaca as percepções e barreiras que essas crianças vivenciam no dia a dia escolar e, através da participação delas, identifica as dificuldades ainda existentes no sistema público moçambicano,

para a inserção das crianças com NEE. Em síntese, focaliza as questões educacionais das crianças portadoras de necessidades educativas, os processos de inclusão e a necessidade de a educação especial ser temática de aprofundamento e aperfeiçoamento dos professores da rede pública moçambicana.

Esses diferentes trabalhos que abordaram as crianças na escola discutem a infância, mediante a construção de saberes que impactam suas vidas, bem como a necessidade de rever as propostas curriculares nas práticas pedagógicas, de maneira a incluir saberes e percepções das crianças e explicitá-los aos professores. São pesquisas realizadas no campo da Educação e voltadas para a participação das crianças e suas reflexões sobre diferentes temáticas, já que elas contribuíram em três dessas produções. Os autores consideraram as crianças competentes para falar sobre os ritos de iniciação e como isso influencia suas vidas, bem como sobre a educação sexual e o uso de contraceptivos, e sobre mudanças necessárias para o sistema educacional moçambicano incluir as crianças com NEE de maneira satisfatória. As crianças são vistas como sujeitos de direitos, com o respaldo da legislação do país e, de acordo com os textos, devem ser vistas pelos professores por esse novo olhar.

A inclusão das crianças nos estudos foi possível por meio de entrevistas semiestruturadas, observação e questionários. As entrevistas semiestruturadas em formato de guião¹³⁰ foram utilizadas em dois trabalhos, sendo compostas por questões pré-definidas em torno dos interesses de estudos. De acordo com um dos autores, esse método permite entender com profundidade os discursos individuais, além de debates em grupos. Os questionários foram aplicados através de inquéritos, para identificar as percepções das crianças sobre a temática do estudo. As observações também estiveram em uma produção, como meio apropriado para identificar os fatos e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa. As vozes das crianças foram ouvidas e pode-se destacar a valorização da participação das crianças, contribuindo-se, assim, para o campo da infância.

Para além das crianças, participaram os moradores, professores, funcionários dos setores da educação, saúde e ação social, membros das organizações da sociedade civil e, ainda, matronas, mestres e lideranças tradicionais. Ouvir os demais setores da sociedade, para pensar a infância na escola, pode ser reconhecido como um exercício de valorização de outras esferas da sociedade como capazes de contribuir e pensar a respeito das crianças. Isso corrobora a valorização do senso comum, dos que não são tradicionalmente considerados, mas são sujeitos

¹³⁰ Termo utilizado pelos próprios autores das produções.

sociais necessários para compor uma epistemologia moçambicana sobre os processos da infância escolar.

Os quatro trabalhos sobre as crianças na escola foram realizados em diferentes instituições. A pesquisa sobre os ritos de iniciação ocorreu em quatro províncias do país, Zambézia, Cabo Delgado, Sofala e Maputo, comunidades híbridas que praticavam esses rituais, dando margem para abordar as zonas urbanas e rurais. Não se apresenta a faixa etária das crianças, mas se aponta que foram selecionadas aquelas que estavam em idade escolar. O estudo sobre o currículo aconteceu em duas instituições experimentais, em cada uma das dez províncias de Moçambique, sendo que uma escola tinha que ser no meio rural e a outra no meio urbano. A pesquisa sobre a educação sexual e a retenção das meninas aconteceu na Escola Primária Completa Pateque de Manhiça, com crianças de onze a doze anos de idade. A investigação sobre a inclusão educativa das crianças com NEE foi realizada em três escolas públicas do distrito de Inharrime, província de Inhambe, com crianças de seis a doze anos de idade. Assim, todas essas pesquisas contemplaram o contexto escolar, entretanto, em diferentes localidades do país.

Os trabalhos tiveram como referência bibliográfica publicações do MISAU e do UNICEF, relatórios de desenvolvimento do PNDU, do INDE, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), WLSA, leis governamentais e a Constituição da República. As produções acadêmicas moçambicanas não foram referenciadas nesses estudos. Além desses documentos, as pesquisas publicadas nos livros e publicações brasileiras e portuguesas, da Espanha e do Reino Unido.

Pode-se dizer que as crianças escolares são objeto de atenção dos pesquisadores, que veem no currículo e nos conteúdos oficiais propostos elementos para integrar questões culturais às vivências escolares. Ouvir a comunidade e as crianças responde tanto aos princípios abordados por Sousa quanto aos fundamentos da Sociologia da Infância.

5.2.2.1.2 A vulnerabilidade social

Neste grupo, encontrei dois capítulos de livros, produzidos em 2011 e 2013, sendo que a temática da violência é o ponto-chave de ambos. A primeira produção (2011) foi um estudo conjunto entre pesquisadores do Brasil e de Moçambique¹³¹, e nele são apresentados diferentes

¹³¹ Patrícia Constatino, Baltazar Muianga, Ana Lúcia Ferreira, Ana Tereza Miranda Soares de Moura, Rosana Morgado, Simone Gryner e Viviane Manso Castello Branco.

tipos de violência contra crianças e adolescentes, nos dois países, para se refletir sobre possibilidades de atuação. O segundo estudo (2013), organizado por Maria Francisca Sales Lucas, traz uma análise de como as crianças percebem a violência praticada contra elas.

A primeira pesquisa, sobre as crianças e adolescentes em situação de violência no Brasil e em Moçambique, realizada com crianças na faixa etária de dois a seis anos e de dez a quinze anos de idade, tem como base os marcos legais dessas questões, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Brasil; a Declaração Universal dos Direitos da Crianças, da ONU (1959); a Constituição da República de Moçambique (2004); um relatório do UNICEF (2007) sobre os tipos de violência contra crianças e adolescentes ocorridos em Moçambique.

Os pesquisadores apresentam dados de Moçambique – em escolas da cidade de Maputo – e do Brasil – em unidades de saúde –, por meio de estudos de caso, e refletem sobre o papel dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, do ponto de vista da escuta, do acolhimento, do atendimento e do direcionamento dos casos. O texto provoca reflexão sobre as situações vivenciadas por essas crianças e as possíveis ações para encaminhar o problema, na linha da proteção, destacando a violência doméstica como um fenômeno social complexo, que precisa ser discutido por diferentes organizações sociais, de maneira articulada.

O segundo texto destaca as crianças como atores sociais e está interessado nas suas percepções, pautando-se pela Sociologia compreensiva, de Weber (FREUND, 1996)¹³². A autora demonstra interesse em conhecer as concepções das crianças sobre violência, pois, durante sua prática profissional, são sempre os adultos que emitem opiniões sobre o tema e, nesse sentido, não aparecem os sentimentos das vítimas, as crianças.

O estudo, realizado no Centro Comunitário de Malhanguene, em Maputo, com crianças de dez a doze anos de idade, busca compreender o conceito de violência contra as crianças, de acordo com suas próprias perspectivas, bem como identificar até que ponto tal violência é naturalizada, além de investigar os ambientes, as circunstâncias, as formas e tipos e as consequências da violência, na percepção das crianças. Considera que essa violência ocorre no cotidiano e nas relações interpessoais e, com isso, busca compreender o sentido que as próprias crianças dão à violência realizada contra elas, enquanto atores sociais, isto é, sujeitos que agem dentro do sistema social. As crianças são reconhecidas como criativas e inseridas na sua

¹³² De acordo com Julien Freund (1970), a Sociologia compreensiva de Weber propõe interpretar a atividade social, para, depois, esclarecer os efeitos e o desenvolvimento da atividade em análise. Assim, é compreensiva por ter a intenção de entender os sentidos das experiências e representações dos sujeitos em seu cotidiano, sem procurar explicá-los. Desse modo, tornou-se ferramenta significativa para captar o sentido que as crianças atribuem à violência experienciadas por elas (LUCAS, 2013).

realidade, na interação com o outro, o que lhes possibilita expressar o sentido das ações e situações que vivenciam no dia a dia.

As pesquisas foram realizadas com a utilização de estudos de caso, grupo focal, conversas individuais, redações, jogos e desenhos. Os estudos de caso foram levantados pelos pesquisadores e constituem exemplos de situação de violência contra crianças. As demais propostas metodológicas foram realizadas com crianças, isto é, os jogos e as brincadeiras foram propostos para criar um ambiente acolhedor e de confiança; as conversas individuais e o grupo focal foram organizados de maneira que elas pudessem sentir-se confortáveis para se expressarem, indo para além de entrevistas tradicionais. A redação e o desenho foram realizados nas atividades de grupo com as crianças, como meio de compreender as expressões, percepções e sentidos que elas produzem, ao experienciarem atos violentos, bem como identificar se isso é algo natural para elas e para o seu grupo.

Cabe destacar que os dois estudos trazem as crianças como sujeitos da pesquisa. Ambos os capítulos apresentam a violência contra as crianças como um tema urgente a ser explicitado e debatido, a partir de um sistema mais consistente de proteção à infância, no primeiro texto, e das vozes infantis e atribuição de significados à violência, no segundo, em defesa da não naturalização desses atos.

Desse modo, como identifiquei em trabalhos anteriores, nesse grupo prevalecem os estudos que apresentam problemas sociais que impactam a vida das crianças e as levam a viver situações de vulnerabilidade social. Entretanto, percebe-se um diferencial: as crianças são consideradas como atores sociais, capazes de constituírem suas percepções e sentidos sobre o que vivenciaram, nos atos de violência, o que parece possibilitar que questões estruturais sejam pensadas e ressignificadas pelas próprias crianças. Nesse sentido, trata-se de oportunidade de pensar por meio de outras formas de conhecimento (SANTOS, 2010b) e de criar nova racionalidade, uma ruptura epistemológica, isto é, não só os adultos podem conceber concepções sobre violência contra crianças, mas elas mesmas compartilham seus conhecimentos e saberes sobre o que vivenciam.

As referências das pesquisas são, também nesta categoria, os documentos do MMCAS, MISAU, Ministério do Interior (MINT), a Constituição da República, a Lei sobre a Promoção e Proteção dos Direitos da Criança, a Lei da Família, o Relatório sobre a Implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar das

Crianças, pesquisas do MISA¹³³, do UNICEF e do WLSA. A eles podem ser acrescentadas quarenta e quatro menções a pesquisas brasileiras, provavelmente pela proximidade do idioma e, é claro, pela parceria apontada no primeiro texto.

Ainda que presente em somente dois artigos, a violência contra as crianças é uma temática recorrente. Pode-se pensar que a visibilização da infância como tarefa de toda a sociedade, e não somente da família e da escola, pode contribuir para encaminhamentos mais potentes no combate a essa questão, incluindo aí a escuta das crianças e de suas percepções e opiniões sobre esse problema social.

5.2.2.1.3 Aspectos relacionais

Nesta categoria encontrei quatro produções, publicadas nos anos de 2010, 2011, 2014 e 2019, sendo que as três primeiras são da mesma autora, Elena Colonna. Na publicação de 2010, ela aborda relações de gênero e direitos humanos, a partir do aprofundamento na categoria da infância, ao analisar crianças que cuidam de outras crianças. Em 2011, focaliza a investigação com crianças e as metodologias participativas, mediante sua experiência em escola periférica de Maputo e, em 2014, publica livro discutindo as relações entre crianças que cuidam de outras crianças, dando ênfase à perspectiva de gênero. Todas essas publicações são recortes da pesquisa realizada no doutorado, em Portugal. O capítulo publicado em 2019, produzido por Lucena Albino Muianga, é a respeito da implementação da educação parental em Moçambique.

Os textos da primeira pesquisadora têm, portanto, o mesmo referencial teórico e a mesma metodologia, isto é, trabalham com conceitos da Sociologia da Infância, entendendo as crianças como atores sociais e a infância como construção social e cultural, bem como enfatizando a participação das crianças na pesquisa.

No capítulo de 2010, são apresentadas as representações e práticas das crianças que cuidam de outras crianças em Maputo, mas o texto traz questões dos direitos das crianças e do trabalho infantil como elementos para pensar as relações que elas estabelecem, quando cuidam de outras crianças, já que, desde novas, participam ativamente das atividades familiares, recebendo responsabilidades que podem estar acima das suas capacidades. Para a pesquisadora, tomar conta de crianças é um processo importante e presente no cotidiano dessas também crianças, representando tanto um processo lúdico como uma preparação para a vida adulta. O

¹³³ MISA (*Media Institute of Southern Africa*) é uma organização não-governamental responsável pelo desenvolvimento do setor de comunicação da África austral, com sede em Maputo. Informações retiradas da página oficial dessa organização (Disponível em: <<https://www.misa.org.mz>>. Acesso em: 20/01/2021.

texto de 2011 coloca em destaque as metodologias participativas como recurso para uma participação ativa das crianças na pesquisa, para se expressarem livremente sobre o assunto. O livro, de 2014, traz os detalhes da investigação desenvolvida com as crianças que cuidam de outras crianças e ressalta suas atividades; as práticas cotidianas; as questões de gênero nas atividades das crianças e as suas representações; a questão lúdica e do trabalho; exemplos de situações vivenciadas por elas e os seus pontos de vistas.

Já o capítulo que trata da implementação da educação parental, em Moçambique, busca verificar o potencial dessa alternativa, já que a oferta de vagas disponíveis nas escolas não consegue cobrir a demanda do país. A implementação de projetos-piloto em algumas cidades promoveu o contato da pesquisadora com quatro associações agrícolas comunitárias de Zitundo, Tinonganine, Machia e Catembe, que implementaram esse pacote educacional para verificar se foram utilizados em concordância com o modelo do país e se ocorreu alguma mudança nos facilitadores que participaram dessa formação e projeto educacional. O objetivo do estudo era verificar se o projeto educacional pode ser apropriado pelos pais e/ou responsáveis das crianças, dando destaque aos materiais utilizados, ao desenvolvimento das crianças, às metodologias e orientações de implementação, para que o programa possa ser implementado com sucesso, em outras oportunidades. A pesquisa sobre a educação parental foi realizada com grupos focais e entrevistas semiestruturadas, além do *software* Atlas Ti, como instrumento de apoio durante a análise de dados. As questões principais foram formuladas em português, entretanto, para que fosse possível melhor compreensão, foram feitas também em línguas locais. Os grupos focais ocorreram em espaços disponíveis e acessíveis aos participantes e as entrevistas buscaram identificar as percepções a respeito da efetividade da educação parental e o seu impacto nas suas famílias e na comunidade.

Pode-se dizer que os textos encontrados nas três categorias têm diferentes proposições, embora todas elas refiram de alguma maneira à infância e às crianças. Parece haver um movimento para localizar as crianças em diferentes contextos e para melhor compreendê-los, a partir do que as crianças pensam e sentem sobre esses contextos, o que remete à Sociologia da Infância, mas também à legislação nacional e internacional sobre os direitos das crianças. Esse enfoque difere de pesquisas que tratam as crianças somente como objetos de políticas de assistência, saúde e educação. Não se trata de negar as dificuldades presentes no país nem as condições de desigualdade social, mas de reconhecer o que as crianças moçambicanas

vivenciam ao brincarem, ao caminharem para a escola, ao cuidarem de seus irmãos, no seu dia a dia, e como participam socialmente.

Nesse sentido, as crianças moçambicanas não são e não estão caracterizadas conforme o modelo de infância europeu dominante. Fazem parte de culturas específicas, falam idiomas próprios, participam das suas comunidades. Sofrem com a pobreza, com a violência, com a falta de recursos de diferentes ordens. São criativas, são elas mesmas, e podem ser representadas por intermédio de suas próprias culturas infantis, de seus hábitos e de sua participação social. Para Colonna (2009, p. 9), embora os trabalhos das diferentes organizações que atuam no país “tenham ampliado o conhecimento sobre as crianças em Moçambique, os avanços têm sido ainda insuficientes para uma mais plena compreensão da infância como fenômeno social”. Nesse sentido, cabe retomar tanto a Sociologia da Infância, que as reconhece como sujeitos sociais e coconstrutoras da sociedade, quanto os textos de Santos (2010a), que propõem a valorização do saber local, com intuito de apropriá-lo por quem o exerce, percebendo cada um como sujeito socialmente competente.

Em um contexto geral, para pensar a infância e as crianças, os pesquisadores encontrados que publicaram em livros utilizam os autores do Norte como suporte teórico. Como dissemos anteriormente, pensar a África pela África, teoricamente, não é excluir anos de colonização e pleitear somente o conhecimento construído no país, mas é trazer visibilidade para o senso comum, juntamente com o paradigma do Norte dominante. Portanto, é pensar através de uma ecologia de saberes que valoriza os conhecimentos em suas diferentes formas, tanto os produzidos no Norte, como os produzidos em Moçambique, tanto pelas equipes governamentais, quanto por aqueles que se dedicam às pesquisas.

5.2.2.2 Periódicos

Neste segmento apresento dezessete publicações relacionadas aos Estudos da Infância. As revistas nacionais foram encontradas em sua maioria na UP. Na biblioteca da UEM, não localizei periódicos impressos e o portal da *Revista Científica*, da universidade, não estava funcionando. As produções internacionais foram localizadas em revistas do Brasil, Portugal e Países Baixos.

Os artigos abordam as grandes áreas da Educação, Ciências Sociais e Psicologia, e foram produzidos entre os anos de 2010 e 2019 e publicados nas revistas nacionais *Udziwi e Educação, Pesquisa e Sociedade*. Os periódicos internacionais são do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; da Escola de

Humanidade da PUCRS; da Escola de Educação de Paula Frassinetti, em Portugal; da Elsevier, nos Países Baixos.

A revista *Udziwi* é uma publicação trimestral da UP, organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), e a revista *Educação, Pesquisa e Sociedade* é organizada pelo Centro de Pós-Graduação da Universidade Pedagógica. No que diz respeito aos periódicos internacionais, as revistas *Poiésis*, do Brasil, e *Saber e Educar*, de Portugal, são de periodicidade semestral, e a revista *Educação*, também do Brasil, é quadrimestral. O periódico *Agression and Violent Behavior*, dos Países Baixos, não disponibiliza essa informação.

As revistas nacionais são direcionadas para que o corpo docente e discente das universidades divulgue suas pesquisas, por isso há uma grande participação dos professores de outras unidades da UP, em Moçambique. Entretanto, durante as entrevistas e conversas com os professores da UEM, alguns relataram não ter o costume de publicar na *Revista Científica*, já que o prazo de publicação era muito alargado. Desse modo, os artigos foram localizados somente em revistas da UP ou em revistas internacionais.

As crianças, majoritariamente entre seis e dezessete anos de idade, estão presentes em quase todas as pesquisas, em experiências vivenciadas nas escolas, tanto as de ensino primário quanto as de ensino secundário, no distrito de Maputo e outros distritos ou em outras cidades do país, nos bairros e mercados informais.

Os artigos foram organizados em três grandes grupos, de acordo com o tema, a saber: (a) crianças na escola; (b) infância fora da escola e (c) vulnerabilidades sociais. As pesquisas sobre as crianças na escola eram sobre sexualidade e gênero, no currículo do Ensino Básico; currículo local; necessidades educativas especiais no Ensino Básico; instrumentos de avaliação e rendimento escolar; uso de jogo eletrônico, no processo de ensino e aprendizagem; consciencialização ambiental; representação cartográfica e representação da infância na mídia. Os trabalhos sobre a infância fora da escola eram sobre crianças e adolescentes no comércio informal; jogos recreativos; o jogo na educação inclusiva, processos educativos intrageracionais e o dia a dia das crianças. Os artigos sobre as vulnerabilidades sociais eram sobre a violência contra a criança em Moçambique.

5.2.2.2.1 *As crianças na escola*

No grupo de artigos a respeito das crianças na escola, encontrei dez produções, as quais foram publicadas nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2016.

O primeiro deles foi escrito por Juvêncio Nota e publicado em 2010, na revista *Udziwi* ano I, número 03. O pesquisador investigou os temas transversais de gênero e sexualidade, no currículo do Ensino Básico, e buscou propiciar um debate, com a finalidade de discutir a produção e a reprodução social desses conceitos dentro da escola. Baseou sua pesquisa na *teoria queer*¹³⁴ e no pós-estruturalismo¹³⁵, respaldado pelos autores De Brício (2008)¹³⁶ e Louro (2004)¹³⁷.

O autor destaca que o currículo do Ensino Básico de Moçambique abre espaço para discutir as desigualdades de gênero e o exercício da(s) sexualidade(s), entretanto não consegue criar um aprofundamento esperado da temática, pela maneira como a aborda e pela superficialidade e rapidez com que os assuntos são tratados.

Para identificar as produções africanas que aparecem nessa publicação, destaco os referenciais bibliográficos localizados no artigo: uma publicação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) e outra do Grupo Moçambicano da Dívida (GMD) - ambas organizações não-governamentais localizadas em Maputo -, uma monografia científica em ensino de Biologia e Química, da UP, e a Constituição da República de Moçambique.

Duas produções discutiram o currículo local no Ensino Básico, uma em 2011 e a outra em 2015. Em 2011, Francisco Gonçalves Nhachungue publicou na revista *Udziwi*, ano II, número 08, artigo sobre como incentivar as comunidades locais a participarem ativamente na concretização desse currículo do Ensino Básico. E, além de destacar o quanto é importante as escolas estarem abertas à participação da comunidade, o autor defende a apropriação de um currículo local e a valorização do saber local, por meio da elaboração e seleção de conteúdos escolares que priorizem o desenvolvimento de um trabalho harmonioso e o fornecimento de

¹³⁴ Os estudiosos da *teoria queer* destacam a necessidade de o conceito de gênero se desconstruir da oposição binária masculino/feminino, pois esse conceito não é somente uma categoria biológica, mas uma construção social e cultural que se modifica ao longo do tempo. Sendo que não se pode esconder a diversidade de formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, bem como não se deve desconsiderar as complexas redes de poder existentes nos discursos, nas práticas e nas instituições que representam hierarquicamente os gêneros (NOTAL, 2010).

¹³⁵ O currículo foi pensado com base na teoria pós-estruturalista, que vê a necessidade de compreender “a conexão entre o *saber* veiculado nele, a *identidade* dos sujeitos que se pretendem ‘produzir’ e a forma como o *poder* é exercido” (NOTAL, 2010, p. 14).

¹³⁶ BRÍCIO, Vilma Nonato de. “A construção do gênero e sexualidade no currículo: uma investigação sob enfoque pós-estruturalista”. In. Revista *Fazendo Gênero 8-corpo, violência e Poder*, Florianópolis, agosto de 2008.

¹³⁷ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação-uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2004.

informações relevantes a serem apropriadas nas escolas. A pesquisa foi realizada em diferentes escolas da Província de Niassa, cidade de Lichinga, distrito de Lichinga e distrito do Lago.

As publicações produzidas em Moçambique presentes nesse estudo são um artigo da revista *Síntese* sobre o currículo local do Ensino Básico em Moçambique, os planos curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário Geral, organizados pelo INDE/MINED, além de uma produção do INDE com sugestões para abordagem do currículo local e alternativa para a redução da vulnerabilidade.

O artigo de 2015, de Maria Verónica Francisco Mapatse e João Mucavele, foi publicado na revista *Udziwi*, ano VI, número 21, e destacou o currículo local e alguns conteúdos que podem ser relevantes para a aprendizagem das meninas que frequentam as escolas de Ensino Básico. Os autores defendem a interdisciplinaridade para se pensarem os currículos escolares, a fim de que promovam os conteúdos empíricos e científicos, bem como os de domínio local, que caracterizam os conhecimentos e/ou práticas mais usuais, de modo a inseri-los no processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais útil para a vida em sociedade. Nesse sentido, os autores enfatizam a necessidade de reconhecer a importância da inserção de práticas locais no ensino formal, para que a formação integral das crianças seja alcançada. A investigação aconteceu no sul da Província de Gaza, nas escolas primárias de Lionde A, Lionde D e na Lionde E, na Vila de Lionde, e teve a participação das crianças de seis a doze anos de idade.

O artigo traz como referência publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre projeto da Educação Primária na Província de Gaza e sobre o Plano Curricular do Ensino Básico de Maputo, além de um plano de ação para a redução da pobreza absoluta (PARPA II), organizado pela República de Moçambique.

Duas publicações, em 2012, destacaram as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), no Ensino Básico. A primeira delas foi escrita por Daniel Ernesto Canxix e publicada na revista *Udziwi*, ano III, número 12. O artigo trata das crianças com NEE e as contribuições da intervenção psicopedagógica para o seu desenvolvimento, ao focalizar a implementação de um programa de intervenção de base fonológica que auxilia nas dificuldades de aprendizagem. De acordo com o autor, por meio da implementação de programas individualizados de educação, haverá um aumento das contribuições pedagógicas, com o uso de estratégias específicas (treino fonológico, alfabeto lúdico, canções), que possam auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem e, desse modo, contribuir também em aspectos

emocionais, tais como a motivação e o reforço da autoestima. A pesquisa foi realizada em três escolas da cidade de Maputo, com crianças de seis a doze anos de idade. Nessa produção não foi possível localizar referencial bibliográfico de Moçambique.

A segunda produção sobre crianças com necessidades educativas especiais foi publicada na mesma revista, ano e número, e escrita por Andrina Chaledzera. A autora pesquisou a influência do uso dos métodos de ensino para a aprendizagem ativa das crianças com NEE, além de identificar a maneira como os professores trabalham e se os métodos utilizados permitem que as crianças tenham participação ativa, durante o processo de ensino e aprendizagem. Usa os estudos de Simbine (2006)¹³⁸; de Kirk e Gallagher (1996)¹³⁹; de Libâneo (1994)¹⁴⁰ e de Correia (1999)¹⁴¹, para refletir sobre as crianças com NEE, nas escolas regulares. Essa investigação ocorreu em Maputo, na escola primária completa Especial N°1, contemplando a faixa etária dos oito aos doze anos de idade.

Os referenciais bibliográficos de Moçambique foram dois trabalhos não editados¹⁴², um deles sobre as atitudes e práticas dos professores acerca da inclusão, e o outro a respeito da comunicação na relação professor e aluno com NEE, na sala de aula - ambos são estudos de casos realizados em escolas da cidade de Maputo - e o Plano Estratégico da Educação, organizado pelo MINED.

Outro estudo, este de 2013, produzido por André Bila e publicado na revista *Udziwi*, ano IV, número 14, apontou a necessidade de consciencialização ambiental, no ensino de Geografia, nas escolas secundárias. O autor analisa os métodos de ensino utilizados em sala de aula, para identificar as ferramentas que podem ser usadas nessas aulas e criar essa consciencialização nos alunos. Sua pesquisa teve como base o projeto político-pedagógico sobre a consciencialização ambiental no ensino de Geografia, aprovado¹⁴³ como estratégia do Ensino Secundário Geral, em Moçambique. Nesse sentido, Bila aponta que a

¹³⁸ SIMBINE, Lúcia Suzete. *A Comunicação na relação Professor-Aluno com NEE na sala de aulas*. Estudo de caso Escola de Educação Especial n° 1, Maputo. Trabalho não editado, 2004-2006.

¹³⁹ KIRK S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

¹⁴⁰ LIBÂNEO J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

¹⁴¹ CORREIA. L. de M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas regulares*. Porto: Porto editora, 1999.

¹⁴² Termo utilizado pela autora.

¹⁴³ Em Conselho de Ministros, em 2009.

consciencialização ambiental possibilita meios para que as crianças construam seus valores sociais e conhecimentos, ou seja, elaborem competências que levem a conservar o meio ambiente, melhorando sua qualidade de vida por meio da sustentabilidade.

A investigação utilizou pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e entrevistas. O estudo aconteceu na escola secundária Ndambine 2000, em Xai-Xai, província de Gaza, com crianças dos treze aos quinze anos de idade.

Nessa publicação, foram utilizados documentos produzidos pelo governo, tais como o do Conselho de Ministros a respeito de estratégias do Ensino Secundário Geral, assim como os programas de Geografia da 8^a à 10^a classe do Ensino Secundário e o plano curricular do Ensino Secundário Geral, organizados pelo INDE/MINED.

Também no ano de 2013, Boaventura Eugénio Monjane publicou na revista *Poiésis* um artigo a respeito de como os temas referentes à infância foram apresentados nos meios de comunicação do país. Foram analisados os diários *Notícias* e *Diário de Moçambique*, por abrangerem praticamente todo o país e apresentarem de forma ampla a realidade moçambicana. O olhar do autor sobre o material coletado e sua ação no grupo de discussão realizado em uma escola primária tiveram como base as crianças como atores sociais competentes, que interpretam seus próprios mundos de vida e são reveladores sociais, no contexto no qual se inserem. Por isso, as crianças participam do estudo, para apresentarem como se sentem em relação às notícias veiculadas sobre elas. A pesquisa ocorreu na escola primária completa Dom Bosco de Infulene, em Maputo, com crianças na faixa etária dos onze aos doze anos de idade.

Desse modo, o autor apropria-se dos estudos do campo da Sociologia da Infância e tem como referência o trabalho de Ponte (2005)¹⁴⁴, para criar categorias¹⁴⁵ e bases teóricas e metodológicas mais sólidas para sua pesquisa. Ao final do estudo, o autor conclui que se escreve pouco sobre crianças nos jornais analisados e, quando se escreve, fazem menção aos dados “oficiais”, proporcionados por governantes, instituições e polícia.

Os autores do campo da Sociologia da Infância referenciados no texto foram Punch (2003), Sarmiento (2004) e Colonna (2008). No que tange aos referenciais bibliográficos de

¹⁴⁴ O trabalho de Ponte (2005) refere-se à construção social da infância, através do discurso jornalístico, sendo analisados 30 anos de jornais portugueses, para apresentar o retrato da infância e o modo como o universo e as problemáticas da infância variaram, durante os anos 1970 e 2000.

¹⁴⁵ Algumas das categorias apontadas no artigo foram: as vozes citadas no texto, os grupos temáticos que mais se destacam, as crianças como sujeitos ou como objetos, as categorias de crianças, as crianças em imagens, as crianças em situações de risco e acidentes, entre outros.

Moçambique, o autor utilizou somente uma pesquisa do UNICEF Moçambique, sobre a pobreza da infância no país.

Ainda no mesmo ano de 2013, foi publicado na revista *Udziwi*, ano IV, número 14, um artigo de Daniela Januário Biché sobre os benefícios e a aplicabilidade do uso dos instrumentos de avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, para auxiliar o rendimento dos alunos. A autora destacou educadores e estudiosos internacionais¹⁴⁶ que vêm discutindo a temática da avaliação educacional, por meio de uma nova forma de avaliação educativa que permita às crianças construir o seu conhecimento e, ao professor, acompanhá-las, identificando os objetivos atingidos e as dificuldades existentes. Alguns autores¹⁴⁷ moçambicanos são referidos, por discutirem e aprofundarem seus estudos sobre a avaliação educacional no país, dando ênfase às potencialidades e fragilidades que emergem, durante esse processo educativo.

A investigação ocorreu na zona urbana da cidade de Maputo, no bairro do Alto-Maé, nas escolas secundária Francisco Manyanga e comunitária Santa Ana da Munhuana, com crianças na faixa etária dos treze anos de idade. Os conceitos identificados: *avaliação educacional e instrumentos de avaliação*.

Nessa produção, os referenciais bibliográficos de Moçambique localizados, além dos autores acima, foram produções acadêmicas: uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem de Geografia, realizada na UP de Maputo e publicada na Imprensa Universitária de Maputo, e uma produção a respeito da contribuição das instituições pré-escolares no aproveitamento pedagógico das crianças, nas primeiras e segundas classes do SNE, em Moçambique.

Localizei, em 2016, um artigo escrito por Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda e publicado na revista *Udziwi*, ano VII, número 26, sobre a representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino de Ciências Sociais. A autora analisou os instrumentos e recursos do processo de ensino e aprendizagem, para desmitificar o uso da representação cartográfica, como auxiliar na compreensão do espaço geográfico e nas representações do local onde se vive. O texto está baseado na proposta elaborada por Simielli (2007)¹⁴⁸, que, ao observar os estágios cognitivos das crianças, destaca uma variedade de recursos cartográficos para usuários com

¹⁴⁶ Os seguintes autores foram destacados: Fernandes (2006), Luckesi (1998), Perrenoud (1999), Ribeiro (1993), Rosales (1992), Silva (2004), Hadjl (2001), Hoffman (2001), Libâneo (1994), entre outros.

¹⁴⁷ Os autores de Moçambique são Duarte (2007), Germano (2002), Januário (1998; 2008).

¹⁴⁸ SIMIELLI, Maria Ramos. *O Mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1º Grau*. 1986. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 1986.

faixas etárias diferenciadas. A pesquisa ocorreu na província de Gaza, na Cidade de Xai-Xai, envolvendo dez escolas primárias, sendo cinco da zona urbana e outras cinco da zona periférica da cidade, com crianças de onze e doze anos de idade.

Nessa produção, os referenciais bibliográficos de Moçambique foram as produções organizadas pelo INDE/MINED sobre o Programa do Ensino Básico-III ciclo e Plano Curricular do Ensino Básico de Maputo.

O último artigo também foi localizado em 2016, na revista *Educação, Pesquisa e Sociedade*, da Pós-Graduação da UP, escrito por Sienás Ismael, José Valdeni de Lima e Félix Singo. Os autores pesquisaram o uso de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. A pesquisa trata da aplicação de um jogo computacional específico, denominado de *Purple place*¹⁴⁹(*comfy cakes*), e o objetivo era analisar as potencialidades dessa ferramenta para a aprendizagem dos números ordinais.

As contribuições teóricas que sustentam o trabalho referem-se à importância das TIC nos processos educativos, e também aos jogos¹⁵⁰. O estudo foi realizado na escola EPC, de Lhanguene, em Maputo, com crianças de oito anos de idade. Nessa produção, não foi possível localizar referencial bibliográfico de Moçambique.

Tendo como base as discussões apresentadas nesses artigos, identifica-se que os autores, em sua maioria, estavam preocupados com os processos didáticos que as crianças vivenciam nas escolas de Moçambique. Vê-se uma preocupação maior pelo modo como atuar no campo da educação e possibilitar que essas diferentes crianças possam aprender, nos seus processos de ensino e aprendizagem.

Nove dos artigos enfatizam a importância de uma atuação reflexiva, com crianças em diferentes faixas etárias, assim como a relevância de possibilitar-lhes aprendizagem participativa, uma avaliação mais ampla do processo de aprendizagem, que inclua atividades em pares e não somente individuais e consciência social, ambiental e espacial. O único artigo que se distancia dessa preocupação pedagógica é o que reflete sobre as crianças e sua

¹⁴⁹ É um *game* integrado com três minijogos voltados para a área educativa. Pode ser baixado gratuitamente. Os jogos dessa plataforma são: *Comfy Cakes*, *Purple Pairs* e *Purple Shop*.

¹⁵⁰ Caillois (1990)¹⁵⁰ foi apropriado, por destacar o jogo como um fenômeno total que contribui para um ambiente descontraído e divertido. Schimidt (1969)¹⁵⁰ é referência, para se pensar o jogo como um entretenimento útil e laboratório de aprendizagem. Para Huizinga (2007)¹⁵⁰, o jogo está no cotidiano e prepara o indivíduo na sua educação e, de acordo com Piaget (1946)¹⁵⁰, o jogo é uma ferramenta poderosa, para estimular o social e a atividade construtiva da criança.

visibilização em diferentes jornais do país. Nesse texto, percebem-se crianças que são capazes de compreender os seus mundos e opinar sobre eles, que participam na discussão dos materiais encontrados e apontam como gostariam que se escrevesse sobre elas na imprensa.

De maneira geral, as publicações dos ministérios e organizações não-governamentais também aqui aparecem como referência bibliográfica principal, para se fazer menção a dados sobre a infância moçambicana. Há referência também a produções e pesquisas brasileiras e, em menor quantidade, a publicações portuguesas.

Pode-se supor, aqui, a tênue constituição de um diálogo Sul-Sul com o Brasil, talvez por considerarem que, com o país, haja uma possibilidade de manterem diálogos horizontais, recíprocos e equilibrados. O Sul global é uma região em crescimento, um campo que procura inovar culturalmente, politicamente e socialmente. Desse modo, como vimos em outros trabalhos, Moçambique parece estreitar seus laços acadêmicos e culturais com o Brasil.

São pesquisas que se interessam por ouvir e saber o que as crianças pensam sobre as diferentes temáticas pesquisadas, tendo destaque para o campo educacional e para a participação das crianças na maioria dos trabalhos. Os autores também se apropriam das publicações africanas, como suporte para pensar a infância e como meio para criarem as próprias pesquisas, além de considerarem os estudos realizados no Brasil referências significativas para suas investigações.

5.2.2.2.2 *A infância fora da escola*

Os cinco artigos localizados em periódicos sobre a infância fora da escola foram produzidos nos anos de 2012, 2014, 2016, 2017 e 2018.

No primeiro, publicado em 2012, na revista *Udziwi*, ano III, número 10, Eduardo Jaime Machava discute o jogo como componente auxiliar, na esfera educacional inclusiva e social, além de demonstrar as diferentes possibilidades metodológicas de utilização dessa ferramenta. Apresenta uma revisão da literatura e os resultados da observação que fundamentou a pesquisa. Problematisa os jogos desportivos, os jogos cooperativos e os jogos populares/tradicionais, para perceber como esses diferentes instrumentos podem auxiliar o processo de socialização e de educação inclusiva, em diferentes contextos e situações esportivas. Utiliza diversos autores

(CORREIA, 1997¹⁵¹; HERNÁNDEZ, 2006¹⁵²; BAUTISTA, 1997¹⁵³; CIDADE; FREITAS, 2002¹⁵⁴; GIL, 2002¹⁵⁵), que discutem a relevância dos jogos pelas vertentes da Antropologia e da Sociologia, além da educação. No decorrer do texto, incorpora as crianças com NEE, defendendo o uso de jogos no esporte como auxiliares nos processos terapêuticos, trazendo vantagens para a saúde, bem-estar e melhoria da qualidade de vida, além de ressaltar resultados na esfera psicomotora e social. Dessa forma, considera os jogos como auxiliares no processo educativo, mas também na inclusão social, devido à aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade. O artigo não esclarece a faixa etária das crianças. Em relação a um referencial bibliográfico moçambicano, o artigo aponta uma dissertação de mestrado a respeito da participação das crianças moçambicanas com NEE nas aulas de Educação Física Inclusiva.

O artigo de 2014, de Joaquim Notice e Sultan Sarandaz Khan, publicado na revista *Udziwi*, ano VI, número 21, traz um recorte de pesquisa que buscou a relação entre o abandono escolar e as crianças que trabalhavam informalmente no mercado do bairro, utilizando observação direta e sistemática, além de entrevistas. Seus autores apresentam diversos fatores que causam o trabalho infantil, ao mesmo tempo em que estabelecem uma crítica ao trabalho informal e buscam como reduzir os índices de desistência escolar, de modo que os alunos completem seus cursos. A pesquisa baseia-se na teoria do capital humano¹⁵⁶, que defende a educação como investimento produtivo, capaz de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão; enfatiza a formação de um capital pessoal, com estratégias individuais, e acompanha a compensação de investimentos e esforços no futuro. Devido à realidade existente no país e ao tempo escasso para se dedicarem às atividades escolares, os pesquisadores sugerem incentivo à formação técnico-profissional, para se ter uma formação prática de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

¹⁵¹ CORREIA, Lício P. *Educação Física e Desportiva no Ensino Secundário - 10º Ano*. Porto: Porto editora, 1997.

¹⁵² HERNÁNDEZ, Mercedes et al. *El juego y los alumnos con discapacidad*. Actividad física adaptada. 5.ed. Espanha: Editorial Paidotribo, Les Guixeres, 2006.

¹⁵³ BAUTISTA, Rafael et al. *Necessidades Educativas especiais*. S.L.: Ediciones Aljibe, 1997.

¹⁵⁴ CIDADE, Rute; FREITAS, Patrícia. *Introdução à Educação Física e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba (PR): Editora UFPR, 2002.

¹⁵⁵ GIL, Marta. *Apresentação. Espaços de inclusão*. Brasil, 2002.

¹⁵⁶ De acordo com os autores, a teoria surge na disciplina de Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950 (NOTICE; KHAN, 2014).

A investigação aconteceu no Bairro de Vila Massane, na cidade da Beira, especificamente no mercado informal da região: nos acessos ao mercado, nos espaços em volta e na principal via que termina no mercado. A faixa etária das crianças que fizeram parte da pesquisa foi dos oito aos dezoito anos. O referencial bibliográfico local foram duas publicações, uma do Ministério de Administração Estatal a respeito do setor informal e das economias locais, e outra, do Ministério da Justiça, sobre legislação de família e menores, além de dois estudos do Centro de Estudos Africanos de Maputo, a respeito do impacto da economia informal na proteção social, pobreza e exclusão e sobre o setor informal cidadão.

As produções de 2016 e de 2018 são de Elena Colonna, publicadas nas revistas *Saber e Educar*, de Portugal, e *Educação*, do Brasil. Os textos são recortes de pesquisa de doutorado, realizada em um bairro periférico da cidade de Maputo, chamado Infulene, com crianças na faixa etária entre os dez e quinze anos de idade, a partir da etnografia participativa e visual com crianças. Esses trabalhos têm como pressupostos os autores da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004; 2005; JAMES, JENKS; PROUT, 2002; PUNCH, 2001; CHRISTENSEN, 2004; CHRISTENSEN; JAMES, 2000; 2005; CORSARO, 2002; 2010; GAITÁN, 2006), que reconhece as crianças como atores sociais.

No primeiro texto, a autora aborda os processos educativos vivenciados pelas crianças que compõem a vida social em um bairro periférico da cidade de Maputo, focalizando as relações intrageracionais de que as crianças participam, como educandas e educadoras, e que podem ser categorizadas em três vertentes: relações de poder, relações de aprendizagem e relações de cumplicidade e brincadeira. Nas duas primeiras, existe maior hierarquia e, na última, há maior horizontalidade entre os pares. Os conceitos identificados nesse trabalho foram: *crianças como atores sociais, ordem geracional, relação de poder e cultura de pares*.

O artigo de 2018 focaliza os elementos que configuram o dia a dia das crianças e, além da Sociologia da Infância, a autora trabalha com a Sociologia da vida cotidiana¹⁵⁷, como referência teórica. O exercício de observação das atividades diárias das crianças possibilitou-lhe compreender a infância e o lugar das crianças na organização social, assim como permitiu conhecer melhor a sociedade como um todo. Outro aspecto a destacar é que, se as crianças

¹⁵⁷ A Sociologia da vida cotidiana permite um olhar mais detalhado ao que se identifica durante a observação, mesmo que não haja nada para perceber, ou seja, dá a possibilidade de compreender que há muito para se olhar no cotidiano das crianças. O cotidiano infantil não é composto somente das atividades de estudar, trabalhar ou brincar; já que elas também tomam banho, comem, conversam com amigos, riem, divertem-se e tudo isso traz informações e elementos a respeito do mundo social em que estão inseridas.

vivem em um contexto de exclusão social, devido às condições de sua existência, nas relações intrageracionais que estabelecem experimentam a inclusão social dentro do grupo de pares.

O referencial bibliográfico de Moçambique localizado foi uma publicação da Direção Nacional de Estudos e Análise das Políticas – MPD, de Maputo, a respeito das relações sociais da pobreza urbana em Maputo.

O artigo de 2017, de Domingos Carlos Mirione, publicado na revista *Udziwi*, ano VIII, número 27, trata dos jogos prediletos das crianças dos bairros suburbanos de uma cidade de Moçambique, buscando prever futuros comportamentos ou hábitos dessas crianças, assim como os efeitos dos jogos a longo prazo. Embora sejam apresentadas diferentes referências teóricas para falar sobre a importância e categorização dos jogos, a teoria que mais se destaca é a classificação de Otero (1994)¹⁵⁸, que organizou os jogos em desportivos e recreativos.¹⁵⁹ O texto foi realizado a partir da observação das crianças e, em caso de dúvida, de entrevistas com os membros do grupo. A pesquisa ocorreu nos bairros suburbanos da Cidade de Nampula, especialmente no Posto Administrativo de Napipine e no Posto Administrativo de Muatala. Nessa produção, o autor não especifica a faixa etária das crianças pesquisadas, mas apenas que são meninos e meninas. Não foi possível localizar referencial bibliográfico de Moçambique.

Esses trabalhos que abordaram as crianças fora da escola, discutiram a infância em atividades lúdicas, cotidianas e pela perspectiva do trabalho infantil. Em todos, elas são apresentadas como capazes de opinar, participar e destacar o que é relevante para a sua vida e a de sua família, já que todos os trabalhos priorizaram a participação infantil, para entender o contexto do estudo. Desse modo, para além das crianças, os textos trazem jovens, adultos e idosos, além de portadores de deficiência.

As referências bibliográficas produzidas no país tiveram pequeno destaque nessa categoria dos periódicos, enquanto autores consagrados da Sociologia da Infância, pesquisadores portugueses, espanhóis e brasileiros tiveram relevo.

São estudos que se referenciam em teorias diversas e controversas, e que recuperam elementos relevantes das culturas em que essas crianças vivem, dando ênfase a como elas

¹⁵⁸ OTERO, Francisco Lagardera. “La praxiología como nueva disciplina al estudio del deporte”. *Revista de Educación Física*, nº 55, 1994, p. 21-30.

¹⁵⁹ De acordo com Otero (1994), os jogos recreativos diferem dos desportivos pela ausência de qualquer superestrutura institucional e, desse modo, não é necessária qualquer exigência burocrática para sua prática. Os principais objetivos desses jogos são: recrear-se, divertir-se, entreter-se (MIRIONE, 2017).

interagem, criam e elaboram as suas experiências, de acordo com o que elas mesmas consideram importante para suas vidas.

5.2.2.2.3 *A vulnerabilidade social*

As produções localizadas nos periódicos também traziam a vulnerabilidade social vivida pelas crianças no país. Nessa categoria, encontrei dois artigos, um deles produzido em 2019 e o outro não apresenta a data de publicação, sendo que a temática de ambos é a violência e foram organizados pela mesma pesquisadora, Nair Teles. O artigo de 2019 foi publicado na revista *Agression and Violent Behavior*, dos Países Baixos.

Os dois artigos abordam uma pesquisa sugerida pelo UNICEF ao Grupo de Pesquisa Saúde e Sociedade – GPSS, do Departamento de Sociologia, da Universidade Eduardo Mondlane - UEM, para analisarem-se com profundidade as informações coletadas durante a *Campanha Tolerância Zero à Violência e ao Abuso Sexual da Criança*.¹⁶⁰ Desse modo, os pesquisadores da UEM decidiram fazer um estudo exploratório, para identificar as diversas formas de violência sofridas pelas crianças.

No texto de 2019, publicado em língua inglesa, os pesquisadores apresentam informações da pesquisa, destacando que o conceito de violência apropriado nessa investigação está baseado na Organização Mundial da Saúde, que conceitualiza como atos violentos aqueles em que há o uso intencional de força física contra si mesmo ou contra alguém ou um grupo, que pode levar a ferimentos, danos psicológicos ou morte. Além dessa conceitualização, a violência é reconhecida como fenômeno sócio-histórico, multifacetado, com diferentes causalidades, cujos significados e justificativas diversificam-se no espaço e tempo, já que algumas formas de violência são toleradas e outras não.

Os pesquisadores identificaram sete pontos relevantes a respeito da violência sofrida pelas crianças. O primeiro, a violência sexual, vivenciada principalmente no casamento forçado e pelo assédio sexual; o segundo, a violência física contra os meninos, para trabalharem por longas horas e serem corajosos; o terceiro foi a polivitimização das crianças, sofrendo sistematicamente várias formas de violência; o quarto refere-se aos infratores, que, em sua maioria, são as pessoas mais próximas da vítima; o quinto refere-se ao papel social imaginário referente às avós, como responsáveis pelo cuidado e segurança das crianças, entretanto

¹⁶⁰ Essa campanha foi uma ação do UNICEF para entrevistar, por meio ligação telefônica, residentes de todo o país, de ambos os sexos, de idade entre 15 e 45 anos, com o objetivo de avaliar o impacto da campanha, assim como responder a questões específicas sobre violência cometida contra a criança.

identificou-se que elas também são responsáveis por atos violentos; o sexto também se refere às avós, como responsáveis por retirar os meninos das escolas para cuidarem de tarefas que exigem mais esforço físico, como buscar água ou areia; por último, a falta de pertencimento social das crianças e os diversos favores trocados entre os familiares e agressores, para que estes últimos reembolsem a família pelos danos sofridos.

A outra produção localizada a respeito dessa investigação exploratória apresenta as mesmas intenções, porém destaca, pelos relatos das próprias crianças, as situações de violência e a polivitimização sofridas. Tais relatos apresentam a diversidade da violência, tanto física, quanto psicológica e de privações variadas. O texto, então, caracteriza a violência em duas vertentes: a objetiva, em que a experiência é concreta, existindo as estatísticas do crime ou o número de vítimas, e a subjetiva, que é a maneira como os sujeitos percebem, vivem e reproduzem subjetivamente a violência, ligada a um senso de ser imperceptível e exterior à sociedade, a um sentimento de injustiça ou a um vazio de pertença social. A sensação de não pertencimento, dos não-sujeitos com a subjetividade negada ou dos não reconhecidos remete a Wieviorka (1997)¹⁶¹.

Na discussão promovida pelo artigo, essa é a violência contra as crianças, pois esses fatores levam-nas a acreditar que merecem viver tais situações e punições. Entretanto, é nesse vazio social que a criança vive e sobrevive, dentro do abandono, das omissões e dos sofrimentos, compreendendo-se no mundo pelo não-lugar da cidadania. Somente quando a sociedade considerar as crianças como cidadãos e sujeitos de direitos, os atos violentos se tornarão emprego ilegítimo de força física, moral ou política.

Os instrumentos metodológicos para a realização desse estudo qualitativo exploratório foram as entrevistas e os grupos focais. As entrevistas serviram para reunir com profundidade as informações necessárias, e os grupos focais permitiram incorporar separadamente os diferentes grupos participantes da pesquisa. Sendo assim, para além das crianças, estiveram presentes também as trabalhadoras sociais e os policiais que ocupam o Gabinete de Atendimento à Mulher e à Criança¹⁶².

¹⁶¹ WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. In: *Tempo Social*, Revista de Sociologia. USP, São Paulo, Brasil, v.1, p. 5-41, maio, 1997.

¹⁶² De acordo com a pesquisadora, esse gabinete é coordenado pelo Departamento de Atendimento da Mulher e Criança, do Comando Geral da Polícia da República de Moçambique (PRM), o qual envolve a participação e intervenção dos Ministério do Gênero, Criança e Ação Social (MGCAS), Ministérios da Saúde (MISAU) e da Justiça (TELES, 2019).

A violência é uma vulnerabilidade social constantemente vivenciada pelas crianças do país e, no artigo, pretendeu-se, por meio dos relatos dessas crianças, compreender como a violência constitui-se em Moçambique, quem são os infratores, quais as violências mais recorrentes e como as crianças sentem-se socialmente, em relação ao que vivenciam.

Os contextos selecionados para a realização dessa investigação foram as províncias de Nampula (região Norte), na cidade de mesmo nome, e da Zambézia (região Centro), na cidade de Quelimane, com crianças na faixa etária de 11 a 17 anos de idade. Essas províncias foram escolhidas por apresentarem uma das maiores populações do país, por existir um número considerável de casamentos prematuros e de ritos de iniciação.

Nas publicações, as referências moçambicanas foram o estudo do MISAU e UNICEF, a respeito da violência e abuso sexual de crianças, o do INE, sobre o recenseamento geral da população e habitação, e um da WLSA, sobre violação sexual de menores.

De modo geral, o desenvolvimento dos Estudos da Infância, na categoria de veiculação de conhecimentos em periódicos, destacou-se no âmbito da UP, sendo que se realiza pesquisa com as crianças e a infância em diferentes vertentes, com outros sujeitos, dentro e fora da escola e valorizando instrumentos de pesquisa que permitam a participação das crianças.

A partir de 2013, há indicativos do campo da Sociologia da Infância e é importante apontar que as produções nessa linha de estudos foram publicadas fora do país. Nesse sentido, as pesquisas internacionais localizadas eram quatro artigos, sendo que três deles foram escritos por professores do Departamento de Sociologia da UEM, e o outro, por um aluno do curso de Jornalismo da mesma universidade.

Tendo como base uma epistemologia do Sul e a valorização do próprio conhecimento construído e produzido no país, o que sobressai nas produções veiculadas nas revistas nacionais e internacionais são as pesquisas organizadas pelos órgãos governamentais de Moçambique e também por ONGs, tais como UNICEF e WLSA. Como apresentei nos tópicos anteriores, as pesquisas das organizações não-governamentais e dos diferentes ministérios prevalecem no país, para responderem a questões de caráter assistencial à infância, pontuarem como deve ser o ensino no país, e levantarem questões econômicas e estruturais ao pensar as crianças.

Pensar epistemologicamente os Estudos da Infância em Moçambique é tentar problematizar o motivo de as produções acadêmicas não ganharem tanto espaço, ao pesquisarem sobre a infância. Por que há maior apropriação de trabalhos elaborados por ministérios e órgãos não-governamentais e menor de indicação de artigos, livros, dissertações

ou monografias? Teria relação com uma consolidação de determinadas decisões, constituindo uma política? Certamente não obterei essa resposta a partir dos textos.

No decorrer desta tese, apresentei o processo de produção de dados e o quanto foi necessária uma inserção em Moçambique, para que as publicações fossem localizadas. Foi uma busca difícil, pois, como destaquei, as universidades não estão organizadas em sistemas estruturados de divulgação do conhecimento produzido em seu interior. O processo de entender o desenvolvimento dos estudos da infância compreendeu também visitar o país, para que as informações pudessem ser encontradas, os contatos fossem estabelecidos e gerassem indicativos de onde poderiam ser localizados esses materiais. Nesse sentido, o que quero dizer é que foi um processo quase artesanal de troca com o outro e de compartilhamento com os diferentes pesquisadores que conheci ali.

Mesmo estando no país, encontrei dificuldade para o acesso à pesquisa e à produção de conhecimento porque as páginas oficiais das universidades nem sempre funcionam, boa parte dos livros está nos grupos de pesquisa e não disponibilizados nas bibliotecas das universidades, além de material ser impresso e nem sempre estar disponível *on-line*. Por isso, foi preciso indagar, questionar, solicitar ajuda para que todos esses materiais fossem localizados.

Discorrer sobre os Estudos da Infância em Moçambique, com base nas epistemologias do Sul é refletir sobre o modo como esses conhecimentos circulam e são divulgados, tal como entender quais os meios e ferramentas que apresentam esses trabalhos para a população moçambicana e para o mundo. E é também, a partir da própria constituição das suas ecologias de saberes, criar instrumentos que permitam conhecer o trabalho de outros pesquisadores e colegas de estudos do país, além de possibilitar que pesquisadores de fora também consigam acessar esses conhecimentos. É trazer visibilidade para as pesquisas acadêmicas e a valorização aos conteúdos produzidos nas universidades. Ao mesmo tempo, não oferecer acesso tecnológico ao conhecimento produzido na universidade prejudica sua circulação, já que uma busca presencial fica restrita ao espaço próximo, limita as discussões e torna opaco o próprio funcionamento da universidade.

Nessa linha, o que significa encontrar somente quatro trabalhos veiculados internacionalmente? Que tipo de visibilidade têm os estudos cuja circulação está restrita a Moçambique? Uma visibilidade local, em tempos de divulgação global. Estender a veiculação de pesquisas e da produção do conhecimento é também perceber quem ou o quê os pesquisadores trazem para os centros das pesquisas. Quais são as questões de pesquisa? As referências teóricas? Os procedimentos metodológicos? Em relação à pesquisa com e sobre a

infância, é reconhecer as diferentes concepções que podem sustentar uma investigação, por exemplo, e colocar em diálogo os posicionamentos semelhantes ou, em contraste, os diferentes.

No estudo do que é local, perceber escolhas metodológicas é entender, como defende Santos (2010b), o papel do senso comum, daqueles que são esquecidos e não consultados, quando se estuda a temática da infância. Visibilizá-las, assim como a outros atores ocultos, é possibilitar um pensamento pós-abissal. De acordo com Santos (2010a), é o rompimento com a exclusão social, trazendo concepções e contextualizações que fazem sentido para aqueles que estão do lado de cá das linhas abissais, já que, nesse contexto, pesquisar as crianças somente pela vertente dos professores e educadores pode não propiciar uma organização mais igualitária do conhecimento científico, pois os oprimidos socialmente não colaboram com a construção do conhecimento.

5.2.2.3 Apresentação de trabalhos em congressos e relatório de pesquisa

Neste subtópico apresento os trabalhos que foram localizados em anais de eventos científicos, tanto artigos completos quanto os resumos, além de relatório de pesquisa. Encontrei trinta e cinco resumos em anais de eventos nacionais; um artigo completo, em anais de evento internacional, e um relatório de pesquisa. Os trabalhos são publicações recentes dos anos de 2018 e 2019.

Os resumos dos anais nacionais foram identificados em dois eventos científicos, os quais foram promovidos, um pela UP, em parceria com o UNICEF, e o outro pela Faculdade de Educação da UEM. O evento promovido pela UP e UNICEF foi uma Conferência Internacional em Quelimane, com o tema “O bem-estar das crianças e adolescentes em Moçambique”, e ocorreu em 2018. O evento da UEM foi em 2019: “I Encontro Nacional de Pesquisa em Psicologia-1ENPP, II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação - 2ENPE e I Simpósio em Desenvolvimento e Educação de Infância”.

Os congressos são abertos para a participação da comunidade moçambicana e organizados pelas duas maiores universidades do país: UEM e UP. Nota-se a participação do UNICEF tanto para os momentos de veiculação do conhecimento científico, quanto para a promoção de pesquisas no país. Existem pesquisas com todas as idades das crianças, tendo ênfase os estudos com crianças entre seis e doze anos de idade.

O artigo completo internacional foi publicado nos anais do “*XIII Congreso Español de Sociología*”, em 2019. O relatório de pesquisa “Estudo Qualitativo sobre Conhecimentos,

Atitudes e Práticas relacionadas às interações entre Cuidadores e Crianças do 0-2 anos em Moçambique” foi organizado pelo UNICEF e a KPMG ¹⁶³ e publicado em 2018.

Nos anais desses eventos científicos foram selecionados somente aqueles trabalhos que se relacionavam com esta tese. As pesquisas contemplaram as grandes áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais. Os resumos, apesar de sucintos, conseguem informar os interesses de pesquisas dos professores e estudantes de Moçambique, trazendo a impressão de que a pesquisa e desenvolvimento de estudos sobre e com a infância estão em fase de crescimento no país.

Os temas foram agrupados pela frequência com a qual apareceram nos interesses de estudos dos pesquisadores. Desse modo, é possível identificar três grandes grupos: (a) as crianças na escola; (b) a infância fora da escola e (c) os aspectos relacionais da infância.

Os trabalhos a respeito das crianças na escola debruçaram-se sobre a escolarização e pobreza infantil, as práticas educativas, a ludicidade como recurso pedagógico, a aprendizagem da escrita, jogos de exercício, a língua nativa, o papel da família na proteção e segurança da criança, crianças com necessidades sensoriais, inclusão de crianças com NEE, relações de gênero no ensino escolar, o papel dos pais no desempenho escolar e socialização e transição das crianças do ensino primário para as classes iniciais.

A respeito da infância fora da escola, são pesquisas sobre espaços de recreação para crianças, pobreza infantil, políticas públicas de proteção social para as crianças, ritos de iniciação feminina, necessidades básicas e competências das crianças, perfil psicossocial e a prática da mendicidade, prostituição na infância e políticas da proteção da criança em Moçambique, trabalho infantil, políticas públicas, proteção social de crianças órfãs, espaços públicos, as prioridades e preocupações de um grupo diverso de adolescentes em três contextos de Moçambique.

As produções sobre os aspectos relacionais da infância são estudos a respeito da educação parental nas zonas rurais, programa do desenvolvimento da primeira infância baseado no domicílio e as interações entre cuidadores e crianças do 0-2 anos. Nesse sentido, a análise das produções de anais e relatórios de pesquisa serão organizadas e discutidas conforme os objetivos deste estudo.

¹⁶³ A KPMG é uma empresa multinacional, composta por empresas membros e independentes, em 152 países ao redor do mundo.

5.2.2.3.1 As crianças na escola

No conjunto de trabalhos sobre as crianças na escola, localizei dezoito resumos, sendo que quatorze deles foram veiculados nos anais do evento realizado pela UP e UNICEF, e quatro, nos anais da UEM, portanto foram publicados em 2018 e 2019. Como destaquei anteriormente, diferentes temáticas foram localizadas nesse conjunto de produções e, sendo assim, apresentarei a seguir os resumos localizados em 2018, para, em seguida, destacar os de 2019.

O primeiro resumo localizado nos anais de 2018, de Daniel Nivagara, refere-se a uma investigação sobre o quanto a pobreza infantil interfere na escolarização das crianças moçambicanas, principalmente no ensino primário. De acordo com o autor, Moçambique defende a escolarização universal dos moçambicanos e, por isso, torna-se considerável questionar as políticas de proteção social da criança: seu objetivo é perceber se elas intervêm na vulnerabilidade vivenciada pelas crianças em situação de pobreza infantil. Desse modo, enfatiza que, por meio das melhorias de condições de acesso e sucesso escolar, também se diminuirá a diferença social existente no país. Seu instrumento de coleta de dados é a entrevista, para identificar nos relatos dos professores, pais ou encarregados da educação como a pobreza infantil influencia a escolarização da criança moçambicana. O autor não destacou o local exato do estudo, somente que são escolas de ensino primário.

Outra pesquisa, de Domingos Azarias Mindú, investigou as práticas educativas na educação pré-escolar e o funcionamento dessas instituições de ensino, para identificar se elas atuam sem programa de orientação e sem contextos/espços apropriados para a educação infantil. O autor aponta a relevância da temática, tendo como base os estudos da Psicopedagogia das crianças¹⁶⁴, por enfatizar que a educação infantil é primordial para a formação integral da personalidade das crianças. Desse modo, constatou que os problemas identificados nessas instituições vão desde a formação das educadoras até os espaços físicos das escolas. A pesquisa foi descritiva, em uma abordagem qualitativa, com coleta de dados em campo, aplicando-se as técnicas de observação direta e entrevista estruturada. O estudo englobou um total de quatro escolinhas comunitárias do município de Montepuez.

¹⁶⁴ O autor não destaca quais foram os autores e estudos referentes à Psicopedagogia das crianças utilizados nessa pesquisa.

A escrita na educação escolar foi tema de outro resumo. Suzana Munguambe Munguambe realizou estudo comparativo entre as crianças que passaram pela educação pré-escolar e aquelas que não passaram, para identificar se há diferenças no processo de aprendizagem da escrita. Desse modo, tal estudo teve como suporte teórico a abordagem de Piaget e a teoria do desenvolvimento cognitivo. Com isso, identificou que as crianças que estudam nas escolas pré-escolares tiveram algumas facilidades e maior desenvolvimento do que aquelas que não tiveram essa oportunidade. Foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação, como técnicas de recolha de dados. A investigação foi realizada na 1ª classe da Escola Primária Completa (EPC) de Quelimane e na EPC de Sinacura, com crianças de seis anos de idade.

Outra pesquisadora, Felizarda Secretário, investigou a influência dos jogos de exercícios, no desenvolvimento da psicomotricidade fina nas crianças de idade pré-escolar. A teoria de Jean Piaget foi o referencial teórico escolhido, devido à teoria do desenvolvimento cognitivo e classificação dos tipos de jogos. Desse modo, identificou que as crianças realizavam atividades que desenvolviam a motricidade fina das mãos, dos dedos e outros membros, por intermédio de jogos de exercícios orientados pelos professores. Essas atividades possibilitaram às crianças desenvolver a psicomotricidade e elaborar pequenos movimentos. A pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada e a observação como instrumentos de pesquisa, realizando o estudo na escola Primária do 1º e 2º Graus Unidade Popular, na cidade de Quelimane, com crianças de seis a doze anos de idade.

A ludicidade foi tema de três resumos localizados nos anais do evento de 2018. O primeiro deles, de Hildizina Norberto Dias, refere a importância das atividades lúdicas para a construção do conhecimento e bem-estar das crianças e adolescentes. A autora defende que as atividades lúdicas desenvolvem diferentes dimensões, tais como a psicomotora, a sociocultural, a ética, a espiritual e a estética. Desse modo, alguns autores das áreas da Educação e Psicologia foram suporte teórico nessa pesquisa, tais como Piaget (1973), Kishimoto (1996), Vygotsky (1989), Courtney (2000), Pinto e Lima (2003), Alves (2005), Lisboa (2013), Almeida (2014), Horn et al. (2014), Machado (2015). A pesquisadora escolheu os métodos de história de vida e pesquisa bibliográfica, para a realização do estudo, e não destacou qual foi o local escolhido para a pesquisa.

No outro estudo sobre essa temática, Perlo Rabeca investigou a fraca utilização do lúdico como instrumento de aprendizagem na pré-escola. Ela observou que se fazia pouco uso

das brincadeiras, dos jogos e das canções, durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Sendo assim, identificou a necessidade de repensar a formação dos educadores de infância, por perceber que a maioria não possuía esse conhecimento, na sua formação inicial, o que ocasionou a pouca utilização do lúdico como recurso de aprendizagem. Além disso, também pontuou dificuldades de recursos e de espaços disponíveis para desenvolver atividades lúdicas. Não especificou a localização exata da instituição escolhida, Escolinha José Cafasso, nem a faixa etária das crianças.

O terceiro resumo, escrito por Euraca Gustavo Mualele, destaca o uso da ludicidade como recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A autora baseou sua pesquisa na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, por considerar que as atividades lúdicas podem contribuir no desenvolvimento da criança, além de auxiliar os processos de assimilação de conhecimentos e de socialização com os colegas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, usou a entrevista semiestruturada e a observação, como instrumentos de pesquisa, e o estudo ocorreu nas 1^{as} classes da EPC de Chirangano, com crianças de seis anos de idade.

Um dos resumos tratava da investigação do papel das línguas nativas no processo de ensino e aprendizagem, na idade pré-escolar, e foi escrito por Hélder Andrade. As línguas nativas são ferramentas que transmitem a cultura dos descendentes, garantem a identidade individual e coletiva de um povo. Desse modo, o pesquisador descreveu a importância dessa língua para as crianças do pré-escolar, por estarem em uma fase de desenvolvimento e formação integral da personalidade, assim como por esse ser um meio único de se expressarem, uma literatura e uma forma específica de ver o mundo. As ferramentas de pesquisa foram a revisão bibliográfica, a aplicação de questionários fechados e as entrevistas semiestruturadas. Os lugares selecionados foram os centros infantis urbanos e periurbanos, entretanto o autor não especificou quais foram os investigados.

Outra pesquisa localizada nesses anais analisou o papel da família na proteção e segurança da criança, no percurso casa-escola-casa. Sofiane Mote relata o quanto é comum as crianças retornarem sozinhas das escolas e vivenciarem situações perigosas durante o trajeto, como acidentes ou quedas. Normalmente, as famílias delegam a outras pessoas ou crianças maiores a responsabilidade de cuidar e acompanhar o percurso até a escola. A autora enfatiza a importância de os familiares estarem mais integrados com as questões que se referem a proteção e segurança das crianças, bem como os governantes proporem políticas específicas que garantam trajetos mais seguros. A investigadora realizou uma pesquisa de campo com

técnicas de revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observação direta. O trabalho foi realizado na cidade de Nampula, na EPC dos Limoeiros, com as famílias das crianças da 1ª classe, com seis anos de idade.

Os estudos sobre as crianças com NEE também estiveram presentes nos anais de 2018. O primeiro deles, escrito por Lord Anibal Chissiu, buscou perceber os fatores que contribuíram para a não inclusão de crianças com deficiências sensoriais na escola de educação infantil. A autora aponta que, mesmo a sociedade respeitando as diferenças e defendendo a socialização das pessoas com NEE com aquelas que não possuem algum tipo de necessidade, ainda se veem dificuldades na aceitação do convívio e nas relações interpessoais. Por isso, defende que é preciso inovar e promover uma formação específica aos educadores, para propiciar uma prática educativa mais consistente às crianças com deficiências sensoriais. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com o uso de entrevista semiestruturada, e foi realizada no Centro Infantil da 1º de Maio, na cidade de Beira.

O outro pesquisador que investigou esse tema, Reginaldo Salinas, analisou as percepções políticas, teóricas e de práticas de inclusão escolar de crianças com NEE. Ele destacou os dilemas encontradas na sala de aula com os diferentes tipos de deficiências das crianças, por isso diz que é difícil manter um alinhamento político, no exercício da inclusão escolar, já que as ferramentas disponíveis são limitadas e não apropriadas ao atendimento dessas crianças. Desse modo, os educadores recorrem a novas estratégias de adaptação, para promover a aprendizagem, e o sistema educacional precisa estar atento às diferentes necessidades das crianças, além de providenciar recursos técnicos e humanos para incluí-las no sistema de ensino. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso com suporte bibliográfico e alguns relatos dos alunos. O estudo ocorreu no Centro de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), em Gaza, e a autora não especificou a faixa etária das crianças.

Nos anais também localizei uma pesquisa sobre as relações de gênero na escola. Dulce Pereira disse que se apropriou de conceitos da Psicologia e de gênero, no campo social, para fazer uma ponte entre o comportamento e a construção sociocultural do gênero. Isto é, o destaque está no cotidiano vivido pelas meninas e meninos e no processo da construção das identidades, nas relações de gênero no ensino pré-escolar. Para a pesquisadora, o comportamento das meninas e meninos são construtos sociais e culturais das vivências da mulher e do homem. Desse modo, o campo da Educação possibilita a construção de

conhecimentos, a socialização e os pilares fundamentais, durante o dia a dia dessas crianças. Por isso, a autora analisou as práticas educativas coerentes ao currículo oficial, oculto e local, e a teoria *pink* e *blue*¹⁶⁵. Os currículos nas escolas funcionam como instrumentos formadores de mentalidade, especialmente no que se refere às relações de gênero. A autora do estudo não identificou a metodologia e o local onde sua pesquisa foi realizada.

Outro pesquisador publicou nos anais texto a respeito do impacto das atitudes dos pais no desempenho escolar de alunos do Ensino Básico. Hercilio Castigo Moiane defende que as atitudes dos pais influenciam tanto na formação da personalidade como no rendimento escolar e, por isso, apropriou-se do construtivismo social, de Vygotsky, para ser base teórica do seu estudo. De um modo geral, os pais que participam ativamente da vida acadêmica, criam atitudes e meios que trazem retorno dos alunos, o que contribui com melhor desempenho escolar e pessoal. Entretanto, há situações que o combo exigência, responsividade e prática educativa na vida escolar não faz tanta diferença. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com aplicação de entrevista semiestruturada e estruturada. O autor do estudo também não detalhou onde foi realizada a pesquisa, apenas que foi com crianças do Ensino Básico, da 7ª classe, com doze anos de idade.

Um estudante, Décimo Banze, pesquisou sobre a transição e socialização das crianças que saem das instituições de educação de infância para as classes iniciais do ensino primário, para compreender as práticas pedagógicas e administrativas que favorecem essa passagem. O estudo partiu de várias reclamações e dificuldades apresentadas, ao chegarem no ensino primário, como não expressarem tão bem suas emoções, suas curiosidades, a capacidade verbal, a autonomia e poucas habilidades sociais entre colegas e com os professores. O referencial teórico desse estudo foi a teoria do construtivismo social e teoria do funcionamento dos sistemas¹⁶⁶. Desse modo, o autor constatou que as escolas de ensino primário estão pouco estruturadas para receber essas crianças, bem como há uma pequena cooperação pedagógica entre essas instituições nesse processo de transição. Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram a observação e entrevista semiestruturada, e a pesquisa aconteceu no distrito municipal de Kamubokwana.

¹⁶⁵ A autora não deu maiores detalhes sobre a teoria *pink* e *blue*, no resumo.

¹⁶⁶ A autora não explicou com maiores detalhes o seu referencial teórico.

Nos anais de 2019, encontrei quatro resumos sobre as crianças na escola. O primeiro deles, escrito por Alfredo Maposse e outros¹⁶⁷, abordou a educação inclusiva nas escolinhas comunitárias e buscou reconhecer a validade de ações interventivas, para promover o desenvolvimento saudável das crianças. As ferramentas de pesquisa foram as entrevistas, a observação naturalística, o PORTAGE¹⁶⁸ e questionário. O estudo foi realizado em Xai-Xai e Manjacaze, dois distritos de Gaza, com crianças de três a cinco anos de idade.

O segundo resumo localizado também tratou sobre as NEE na escola primária e foi escrito por João de Albertina Chambisso e José Paula dos Santos. O objetivo da pesquisa era analisar as experiências de aprendizagem das crianças com NEE que estão integradas nas escolas regulares. Como resultado, foi destacada ausência de carinho, afeto e atenção às crianças com NEE, pois as escolas regulares não possuem profissionais capacitados para auxiliá-las, e os pais não acompanham seus percursos de aprendizagem. Os pesquisadores realizaram estudo etnográfico na EPC de Bagamoyo, cidade de Matola, com crianças de seis a doze anos de idade.

O terceiro resumo é um estudo sobre a violência escolar no Ensino Primário, de Pércio Antóni Chitata¹⁶⁹ e outros, tendo em conta as diferentes formas de manifestação dessa violência e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os autores, as violências mais frequentes eram a física, a psicológica e as incivildades, sendo que acabavam por influenciar o rendimento pedagógico, já que contribuíam para a ausência de crianças. A investigação foi realizada por observação, experimento e cálculo percentual como procedimento estatístico, e o local escolhido foi a província de Tete, sem detalhar quais escolas foram pesquisadas, mas enfatizando que foram escolhidas crianças da 6ª e 7ª classes, da faixa etária de onze a doze anos de idade.

O último resumo dos anais de 2019 apresentou investigação sobre as aulas de Educação Física, no Ensino Primário, e foi escrito por Rolando Castro Marcelo¹⁷⁰ e outros. Os autores buscaram utilizar uma nova abordagem para o processo de ensino e aprendizagem do atletismo: o ensino diferenciado. Isso possibilitou uma variedade de intervenções, maior assimilação, fluência e ritmo, conforme as habilidades de cada grupo de crianças, permitindo destacar o domínio que possuem ao final de cada modalidade. Os pesquisadores utilizaram entrevistas e

¹⁶⁷ Augusto Guambe, Isaías BenzANA e Paloma Manguel.

¹⁶⁸ Guia de avaliação e cálculo da idade de desenvolvimento.

¹⁶⁹ André Tiago Vilanculo e Franciso Mateus Wache.

¹⁷⁰ Fernando Pacheco Montero e Yordanis Fontes Palomino.

questionários para a realização da pesquisa, sendo que também não especificaram em qual instituição ocorreu o estudo, destacando somente a faixa etária das crianças, de seis a doze anos de idade.

Os trabalhos localizados nos anais sobre as crianças na escola destacaram diferentes interesses de estudos, entretanto nem todos apresentam o referencial teórico de suas investigações. Percebe-se, naqueles resumos que destacaram essa informação, uma prevalência por autores do campo da Psicologia do Desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky. Nos resumos, as informações são mais sucintas e, por isso, não foi possível destacar os conceitos-chave de cada pesquisa. As ferramentas metodológicas foram, em grande parte, as entrevistas semiestruturadas ou estruturadas, a observação direta, o questionário e a revisão bibliográfica.

Nesse conjunto de resumos, identifiquei que doze deles realizaram pesquisas com as crianças e seis não as incluíram. Nos estudos em que as crianças estiveram presentes, também participaram professores, gestores e as famílias das crianças, além dos pais. Nas investigações sem crianças, os estudos foram com os pais, os professores, os diretores dos Centros Infantis e os responsáveis pedagógicos.

É importante considerarmos o material produzido nesses eventos, por possibilitar perceber por onde caminham as pesquisas da infância e como o conhecimento circula dentro do contexto acadêmico no país. Mediante essa veiculação de conhecimento, temos esclarecimentos sobre os interesses de pesquisas, os contextos mais investigados, as temáticas mais recorrentes e a presença da infância como categoria de investigação nessas universidades.

Desse modo, ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções divulgadas nos anais de eventos científicos, percebe-se a intenção da UP e da UEM de compartilhar os estudos realizados no país, por meio da apresentação dos trabalhos e publicação dos resumos.

5.2.2.3.2 A infância fora da escola

No grupo de trabalhos sobre a infância fora da escola, localizei quinze resumos, todos publicados nos anais do evento realizado pela UP e UNICEF, em 2018. Além dos resumos, localizei um artigo completo internacional de uma professora da UEM. Esses trabalhos apresentaram diferentes temáticas que abordaram as crianças fora da escola. Desse modo, destacarei os resumos e, em seguida, o trabalho completo.

O primeiro resumo dessa categoria é sobre os espaços de recreação e foi escrito por Eva Coma. A autora debate a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, nas esferas motora, cognitiva, física e emocional. As crianças não possuem espaços seguros para brincar, o que as faz ir para a rua e lugares impróprios. Assim, a autora investigou os espaços existentes na cidade e qual é a percepção dos pais e órgãos responsáveis sobre a materialização do direito de brincar. Desse modo, observou que as famílias não reconhecem a importância das brincadeiras, sendo necessária a explicação dos benefícios dessa atividade, assim como é preciso requerer aos órgãos municipais, políticas e planos de governo para a criação de espaços de brincar. Os instrumentos escolhidos para o estudo foram uma grelha de observação e um guião de entrevista semiestruturada, e a pesquisa foi realizada em diferentes espaços da cidade de Maputo.

Outro pesquisador, Esperança Django, também publicou sobre os espaços públicos para crianças, em Maputo. Nesse estudo, o intuito foi apresentar o valor dos espaços públicos às pessoas e ao Conselho Municipal da Cidade de Maputo, destacando o quanto estes influenciam na qualidade de vida e crescimento das crianças. Os espaços públicos permitem exercitar-se, ter uma infância livre e criativa, dividir brinquedos e propiciam diversão, os quais são elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, a autora visitou e caracterizou alguns espaços da cidade, para identificar como estão organizados e como podem tornar-se espaços seguros para o uso. A metodologia escolhida foi visitar e caracterizar alguns dos espaços públicos na cidade de Maputo, além de realizar entrevistas.

A pobreza infantil também foi temática relevante nos estudos da infância fora da escola. O primeiro trabalho localizado, escrito por Wiliamo Guilherme Francisco e Auria Vanessa Dos Santos Saraiva, destacou o modo de sobrevivência das crianças moçambicanas, pela comparação de crianças com um nível econômico elevado com aquelas de baixa renda. Os pesquisadores destacaram a pobreza vista sob três vertentes, a carência real, que corresponde à falta de bens e serviços essenciais; a falta de recursos econômicos, ausência de rendimentos ou riqueza, e a carência social, que compreende a exclusão social, a incapacidade de participar na sociedade, em questões da educação e informação. Para a realização da pesquisa, foram escolhidos a observação e o questionário para coleta de dados, e foi selecionado o distrito de Montepuez, especificamente os bairros Mirige, N´coripo, Nihula, Napela; entretanto, sem detalhar a faixa etária das crianças que participaram.

Outro pesquisador, Maurício Vasco Nhachengo, analisou as políticas sociais desenvolvidas para reduzir a pobreza infantil em Moçambique. De acordo com o autor, a pobreza infantil é uma preocupação mundial e as crianças acabam por serem vítimas e grupo-alvo mais fácil. Desse modo, com base nas estratégias nacionais de desenvolvimento para Moçambique e nas políticas sociais, o autor pretende criar modelos de intervenção para o combate à pobreza em Moçambique e em outros países. Entretanto, ainda existem disparidades entre as políticas e as práticas de diminuição da pobreza infantil no país, principalmente no que se refere às estratégias de operacionalização, já que ainda é alta a taxa de risco de pobreza infantil, o que aumenta a necessidade de mais ações para erradicá-la. Nesse estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, com a utilização da análise de conteúdo, e a investigação foi na província de Maputo, no distrito da Moamba.

Em mais um resumo, foi possível localizar o tema da pobreza infantil. Nesse trabalho, Ana Nhamavure buscou compreender em que medida a pobreza influencia a delinquência infantil. A autora observou que as crianças pobres apresentam maior necessidade de autonomia financeira e isso ocasiona seu envolvimento em atividades de risco e de conflito com a lei. E, mesmo sendo conduzidas a centros de reeducação, essas crianças retornam aos antigos comportamentos, por sofrerem exclusão social e para buscarem os pares que vivenciam a mesma situação. A pesquisa foi realizada por análise documental e entrevista semiestruturada, e ocorreu no distrito municipal Ka-Maxaquene, na cidade de Maputo, com crianças de quinze e dezoito anos de idade.

Outra temática que se destacou nos trabalhos sobre a infância fora da escola foi a proteção social para as crianças. José Cardoso investigou a nova Estratégia Nacional de Segurança Social Básica II 2016-2024 (ENSSB II)¹⁷¹, criada em Moçambique, para averiguar quais são os impactos dessas políticas nos diferentes contextos do país. Assim, verificou os custos desses programas de proteção social para crianças e seus efeitos na pobreza e desigualdade. Para isso, utilizou informações sobre as famílias, como rendimentos e despesas, além de averiguar a legislação fiscal, os benefícios e as contribuições sociais. O estudo foi uma investigação documental, com uso de alguns modelos de microssimulação e com a utilização dos dados do “Inquérito ao Orçamento Familiar 2014-15”, de Moçambique.

¹⁷¹ De acordo com buscas no site *Google*, localizei, na página oficial do UNICEF, informações referentes a essa estratégia de Moçambique. O plano visa a materializar e implementar ações efetivas para a redução da pobreza e da vulnerabilidade no país, colocando em prática o Programa Quinquenal do Governo 2015-2019 (Disponível em: ><https://www.unicef.org/mozambique/sites/unicef.org.mozambique/files/2019-04/Estrategia-Nacional-de-Seguranca-Basica.pdf>>. Acesso em: 10/04/2021.

Armando Armando escreveu sobre a proteção das crianças, problematizando a situação da prostituição infantil, sendo a prostituição compreendida como degradação social e causadora de diferentes tipos de vulnerabilidades (social, econômica, psicológica, emocional e física), tanto às mulheres quanto às crianças. Desse modo, o autor analisou como se opera a prostituição infantil e de que maneira as políticas de proteção social da criança em Moçambique são eficientes e eficazes para a realidade do país. Baseando-se na legislação nacional e internacional, o autor apresenta os principais desafios ainda existentes para a proteção da criança no país. Para a realização do estudo foram escolhidas a pesquisa bibliográfica e a revisão documental; o local foi a cidade de Beira, com dez prostitutas na faixa etária infantil.

O mesmo autor, em outro resumo, destacou os desafios existentes na proteção social das crianças órfãs. Por meio de políticas e estratégias nacionais, é possível diminuir as vulnerabilidades vivenciadas por essas crianças, já que o governo, a comunidade e a própria família precisam propiciar um ambiente acolhedor e de apoio. Por isso, buscou conhecer as ações utilizadas, identificar os desafios existentes e, assim, diminuir os efeitos da vulnerabilidade, mediante ações sociais. O pesquisador escolheu como instrumentos para coleta de dados as entrevistas e a revisão documental. A pesquisa foi realizada no distrito de Muanza, em Sofala.

Os saberes e práticas culturais também foram tema de um dos resumos, ao abordar os ritos de iniciação de meninas do povo yao e destacar características peculiares desse processo. Sónia André enfatiza que tanto o conhecimento transmitido nos ritos de iniciação quanto os que são passados nas escolas contribuem para a formação da subjetividade da criança moçambicana e, sendo assim, os diferentes saberes dialogam sem existir hierarquia entre eles. Com o auxílio da Antropologia visual, a autora registrou todo o processo e constatou que os ritos de iniciação podem ocorrer, desde que considerem o calendário escolar vigente no país. A pesquisadora retrata que não se trata de um trabalho com fundamentação antropológica, mas utiliza de algumas ferramentas da Antropologia visual, por ter registrado todo o processo em formatos digitais e audiovisuais. A investigação ocorreu no povo yao, ao Norte de Moçambique, com meninas de oito a dez anos de idade.

Nelson Mula apontou o desenvolvimento das competências das crianças que vivem nas zonas rurais. De acordo com o autor, essas crianças seguem as orientações daqueles com quem convivem, portanto o maior destaque está no setor socioeconômico e nas necessidades básicas. Nesse sentido, o acompanhamento das crianças fica de lado, o que dificulta o acesso a

ideologias que auxiliariam nos seus processos formativos, criativos e inovadores. Com o acompanhamento e incentivo a essas crianças, toda a população poderia vivenciar maior nível de bem-estar social. O autor não destaca a metodologia escolhida para o estudo e informa, apenas, que foi realizado nas zonas rurais no distrito de Limpopo, em Gaza.

A prática da mendicância também foi tema de investigação nos anais de 2018. Maria Luísa Agibo retratou que a mendicância é um fenômeno cada vez mais presente em crianças em idade escolar, o que ocasiona preocupação social e, por isso, investigou as características psicossociais dos praticantes da mendicância. Os pressupostos teóricos do estudo estão baseados na teoria da ecologia humana, de Bronfenbrenner¹⁷², e na relação com as perspectivas desenvolvimentistas e construtivistas de carreira¹⁷³. O intuito era elaborar estratégias para erradicar essa prática e desenvolver o potencial social e humano do grupo em estudo. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, a entrevista semiestruturada e o questionário, sendo que o estudo ocorreu no distrito de Montepuez, com vinte crianças e adolescentes em idade escolar.

Um dos pesquisadores que publicou nos anais destacou as crianças como agentes, a partir da vivência como recolhedoras de lixo, em bairro de Maputo. Inok Chiposse tinha a intenção de analisar o envolvimento dessas crianças em atividades que geram rendimento, além de refletir sobre os seus direitos e a realidade de escassez e pobreza vivenciada por elas. O autor destacou duas perspectivas teóricas: a Psicologia do desenvolvimento humano e a interação social baseada no contexto, mas considerou que elas não possibilitam uma análise a partir das próprias crianças, pois as conceitualizam como passivas no seu processo de explorar, assim como diante das regras sociais. Sendo assim, a pesquisa destacou uma criança agente ativa, capaz de elaborar suas estratégias de rendimento e mecanismos sociais que possibilitem suprir suas necessidades, além de subverter a ordem dos pais que são contra o trabalho infantil. O autor realizou etnografia, observação direta e participante, e escolheu o bairro da Maxaquene C, em Maputo, com crianças entre 8 e 12 anos de idade.

¹⁷² A autora não conceitualiza essa teoria. Desse modo, de acordo com buscas no *site Google*, Urie Bronfenbrenner formulou uma teoria de desenvolvimento humano, destacando a influência do meio social no desenvolvimento das pessoas, já que o ambiente influencia diferentes aspectos de nossa vida, sendo necessário considerar as múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos vivem (MARTINS; SZYMANSKI, 2004) (Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>>. Acesso em: 15/04/2021.

¹⁷³ A autora não especifica quais dessas perspectivas foram abordadas em seu estudo.

As políticas públicas de Moçambique também foram destaque nos resumos. O primeiro trabalho, escrito por Jonas António Francisco, propunha-se a refletir sobre políticas que acolhem as crianças de forma permanente, garantindo seus direitos, nas esferas de assistência social, saúde, educação e segurança social. O país possui leis que protegem as crianças, mas a assistência social não é eficaz. A pesquisa foi baseada nos estudos de Lindblom (1979) e Dye (2005)¹⁷⁴, para discutir modelos de formulação de políticas públicas para o atendimento às crianças e a aplicação dos instrumentos de regulação existentes no país. O autor utilizou a revisão bibliográfica e o estudo documental, para analisar as Lei de Proteção da Criança dos Direitos da Criança, Lei de tráfico de criança (8/2008) e Lei 6/99; Decreto nº 35/2002.

O segundo estudo, de José Flores, focaliza as políticas que favorecem a primeira infância, assim como as políticas de desenvolvimento do capital humano. Desse modo, destaca a importância do cuidado com a primeira infância, para o desenvolvimento do capital humano dos países e propõe medidas que melhorem as políticas para educação e cuidados com as crianças pequenas. O autor utilizou a revisão bibliográfica e o estudo documental, para avaliar os instrumentos que regulam as leis e políticas de educação de infância, em nível nacional e internacional.

O último resumo sobre essa temática destacou as políticas públicas de bem-estar da criança, em Moçambique. Eduardo Geque afirma que este é um tema bastante complexo e que diferentes indicadores tentam medir o índice de bem-estar, tais como PIB *per capita*, Felicidade Interna Bruta (FIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), destacando, como índice-chave, a Educação, por fazer parte do IDH e por ser um modelo que associa as fases de desenvolvimento acadêmico, psicológico e físico das crianças. Assim, avalia as políticas públicas de educação, entre os anos 1993 e 2014, por meio de modelagens.

A autora do trabalho completo sobre a infância fora da escola realizou uma descrição geral das prioridades e preocupações de um grupo diverso de adolescentes, em três contextos de Moçambique. No estudo, Elena Colonna priorizou mostrar a vida cotidiana dessas crianças, a partir do seu ponto de vista, investigar os fatores que contribuem para a atual situação de vida

¹⁷⁴ O autor não disse quais foram as colaborações desses autores para a temática em estudo. Desse modo, de acordo com buscas no *site Google*, Lindblom (1979) propôs outro modo de formular e analisar as políticas públicas, através de variáveis como: as relações de poder e a incorporação das diferentes fases do processo decisório. (SOUZA, 2006) (Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 20/04/2021. Dye (2005) realiza mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. (Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/dye_20052010_mapeamento-dos-modelosdeanc3a1lise-depp.pdf>. Acesso em: 20/04/2021.

desses adolescentes e possíveis soluções para divulgar as potencialidades dos participantes e os seus pontos de vistas. Moçambique apresenta uma pluralidade de diferenças, tanto culturais como socioeconômicas, regionais e étnicas, e podem existir diferentes adolescentes, além de uma diversidade de desafios, experiências e expectativas, para a implementação dos direitos dos adolescentes. Desse modo, na investigação, a autora buscou criar espaços para que os adolescentes pudessem formular sua própria história, com seus vocabulários e pontos de vista. A investigação visual e participativa, com base na Sociologia da Infância e em autores que discutem a participação e os direitos dos adolescentes, pretendeu mostrar a realidade a partir dos olhos desses adolescentes, além de ouvir sua voz. Assim, utilizou a pesquisa-ação participativa, em que os adolescentes produziam imagens e desenhos, para caracterizar suas opiniões e pontos de vista. O trabalho foi realizado em Maputo, no município Ribaué, em Nampula, e na sede distrital Pebane, na Zambezia, com crianças entre os dez e os dezenove anos de idade.

Suas referências teóricas são Kay Tisdall, John M. Davis e Michael Gallagher (2009); Glauser (1990); Lansdown (1994; 2018), além de referências bibliográficas produzidas e publicadas no país: dois trabalhos do IESE sobre jovens e as políticas em Moçambique, e a juventude e os protestos sociais em África. Desse modo, percebe-se aqui um interesse por estudos que valorizem as crianças e a sua participação, seus direitos, além das produções publicadas no país como referência para se pensarem os adolescentes moçambicanos.

Nesse grupo de trabalhos, conforme já pontuei na categoria anterior, as informações são mais sucintas, portanto somente alguns destacam o referencial teórico base para o estudo e não é possível identificar os conceitos-chave das pesquisas. Nessa categoria, identifiquei somente em quatro resumos as crianças como sujeitos da pesquisa. Em dois resumos estavam presentes as crianças e outros sujeitos de pesquisa, tais como familiares ou chefes das comunidades. Em três resumos, as crianças não estavam presentes e os sujeitos de pesquisas eram ou os pais e órgãos municipais ou agregados familiares ou representantes e personalidades de Maputo como, por exemplo, a representante de UN-Habitat Maputo¹⁷⁵. Em quatro trabalhos, as pesquisas eram documentais. No trabalho completo, os sujeitos foram os adolescentes. Desse modo, identificamos a participação de outros membros da sociedade, para além dos pais e demais familiares.

¹⁷⁵ UN-Habitat Moçambique é o escritório nacional do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos.

A infância fora da escola é pensada nos bairros, nos espaços de recreação e espaços públicos, em diferentes cidades, nas zonas rurais e nos documentos oficiais do país. Como disse na categoria anterior, o material localizado nos anais permite ter compreensão sobre quais os interesses de estudos das pesquisas da infância no país e por onde elas caminham. Nos resumos, não é possível identificar se algum trabalho remete aos estudos da Sociologia da Infância ou se partem de conhecimentos produzidos em Moçambique, em busca de uma valorização dos saberes próprios.

Desse modo, ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções divulgadas nos anais de eventos científicos, percebe-se que os trabalhos sobre a infância fora da escola tiveram destaque nos anais do evento da UP e UNICEF. As temáticas dão destaque a outros contextos vivenciados pelas crianças, como o trabalho infantil, a mendicância e os ritos, além de focalizar a importância de políticas públicas que garantam o seu bem-estar e desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico. Em alguns estudos, as crianças foram destacadas como agentes e atores sociais capazes de opinar e compreender sua própria realidade.

5.2.2.3.3 Os aspectos relacionais da infância

Os resumos localizados nos anais também diziam sobre os aspectos relacionais da infância. Nessa categoria, encontrei dois resumos nos anais da UP e UNICEF e um relatório de pesquisa do UNICEF e KPMG, ambos publicações de 2018. Desse modo, destacarei os resumos e, em seguida, o trabalho completo.

O primeiro trabalho localizado, de Félix Mulhanga, refere-se à educação parental na zona rural. O autor estuda a educação parental e a capacidade dos pais de proporcionarem bem-estar às crianças. De acordo com ele, o bem-estar compreende o sentir-se bem fisicamente e emocionalmente no mundo, além de fatores relacionados à saúde, à higiene, à nutrição, à proteção, à alimentação e ao brincar, aspectos primordiais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, para identificar se os pais têm compreensão dos direitos das crianças e se os filhos estão gozando desses direitos, investigou um projeto-piloto na zona rural, o qual tinha o intuito de ajudar os pais a adquirirem as competências necessárias e avaliarem a eficácia do modelo de educação parental. O estudo foi na zona rural do distrito de Matutuine, e o autor realizou uma pesquisa-ação, com o uso de entrevista semiestruturada e observação, como técnicas de coleta de dados.

O segundo resumo avaliou o impacto de um programa de desenvolvimento da primeira infância baseado no domicílio e foi escrito por Glynis Clacherty. De acordo com a autora, Moçambique busca rever as políticas de desenvolvimento da primeira infância e, por isso, adotou um modelo de ensino baseado no domicílio para crianças vulneráveis das zonas rurais, a fim de promover melhorias nutricionais e verificar quais os impactos nos diferentes domínios do desenvolvimento dessas crianças. Constatou que a maioria dos cuidadores eram mulheres - mães ou avós - e que o modelo de infância baseado em domicílio foi satisfatório, já que houve melhoria na nutrição e nas dietas, maior índice de vacinação e a confirmação de que as famílias desejam o melhor para as crianças. A investigação foi nos distritos de Homoine e Funhalouro, com crianças de 0 a 5 anos de idade, utilizando-se como instrumentos de pesquisas inquéritos padronizados para recolha de indicadores quantitativos, grupos focais de discussão e entrevistas individuais para os qualitativos.

O relatório de pesquisa do UNICEF foi organizado por Ana Bénard da Costa e outras pesquisadoras¹⁷⁶ e apresentou um estudo qualitativo sobre as práticas, conhecimentos e atitudes relacionados às interações entre cuidadores e as crianças pequenas em Moçambique. Desse modo, o intuito era averiguar qual o déficit de informações dos cuidadores que refletiam na sobrevivência, saúde e desenvolvimento das crianças, nos seus primeiros mil dias de vida. A pesquisa foi baseada em dados gerais sobre a situação em Moçambique, em alguns documentos disponibilizados pelo UNICEF. A investigação ocorreu em seis comunidades, distribuídas por seis distritos das províncias da Zambézia, Tete e Nampula, sendo duas comunidades em dois distritos, um urbano e outro rural, de cada província, e contemplando as crianças de zero a dois anos de idade. As pesquisadoras realizaram estudo de caráter etnográfico, utilizando-se, também, de entrevistas aprofundadas e observações. Não há menção ao motivo por que essas ferramentas foram escolhidas para estudar a infância.

Quanto às referências, identifiquei pesquisas: do Centro de Investigação em Saúde de Manhiça (CISM Maputo), em relação à saúde materno-infantil, nutrição e desenvolvimento na primeira infância; do INE, sobre Inquérito Demográfico e de Saúde; do MJ e Assuntos Constitucionais e Religiosos, a respeito do Sistema de registo civil e estatísticas vitais; do MISAU, sobre o Aleitamento Materno Exclusivo; do Secretariado Técnico de Segurança Alimentar e Nutricional e do UNICEF, a respeito da situação das crianças em Moçambique e

¹⁷⁶ Filipa Carreira e Amina Naran.

da nutrição infantil. No relatório não foi possível localizar estudo acadêmico produzido em Moçambique, mas somente publicações de ONGs e órgãos governamentais.

Como destaquei anteriormente, ao investigar os anais dos eventos científicos pode-se identificar por onde caminham os interesses de estudo dos pesquisadores, as metodologias utilizadas, as faixas etárias escolhidas e alguns caminhos teóricos, o que traz possibilidades para identificar como se constroem os Estudos da Infância e o que se pesquisa sobre as crianças em Moçambique. Desse modo, ao pensar no desenvolvimento dos Estudos da Infância, nas produções sobre os aspectos relacionais da infância, identificam-se pesquisas recentes que estão interessadas nas relações estabelecidas com as crianças, através da educação parental, de cuidadores e do ensino em domicílio. Moçambique é um país que está revendo suas políticas da primeira infância e esses trabalhos demonstram a preocupação em atingir as crianças pequenas e da zona rural.

Examinar as produções de conhecimento publicadas em anais científicos proporcionou identificar que as pesquisas em escolas buscaram analisar pobreza infantil, práticas educativas, ludicidade, aprendizagem da escrita, jogos de exercícios e psicomotricidade, língua nativa, crianças com NEE, inclusão, entre outros. Nos bairros, os pesquisadores investigaram crianças órfãs e vulneráveis, além de trabalho infantil. Nas cidades e distritos, os estudos foram sobre os espaços de recreação para as crianças, programa do desenvolvimento da primeira infância baseado no domicílio, papel da família na proteção e segurança da criança, pobreza infantil, educação inclusiva, perfil psicossocial, prática da mendicidade, prostituição na infância, proteção social de crianças órfãs. Na zona rural, o interesse de pesquisa desses investigadores foi educação parental e, nas comunidades, foram os ritos de iniciação feminina e os cuidadores de crianças entre zero e dois anos de idade.

Resumidamente, os trabalhos localizados e selecionados nos anais são produções moçambicanas de estudantes e alunos da UP e UEM. Boa parte dessas publicações foram encontradas no evento da UP e UNICEF e, em um número menor, no congresso da Faculdade de Educação da UEM; somente um artigo foi localizado na conferência do Centro de Estudos Africanos da UEM. Sobre as pesquisas publicadas em eventos científicos internacionais, identifiquei somente o artigo completo publicado na Espanha. Nessas investigações, as crianças estavam presentes em boa parte das pesquisas, e os trabalhos são publicações recentes, dos anos de 2018 e 2019.

Nos resumos, não foi possível identificar quais os campos teóricos que mais se destacaram, pois a maioria não apresenta essa informação. No que se refere às epistemologias

do Sul, identificou-se também muito pouco das produções de Moçambique nessas publicações. De qualquer modo, reafirmo que a frequência a eventos científicos no país reforça a disposição dos estudantes e professores das universidades moçambicanas para publicarem seus trabalhos e criarem meios para que o conhecimento circule no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar os estudos da infância nos países africanos lusófonos remeteu a uma longa e difícil trajetória, a qual necessitou de novos aportes teóricos, para repensarem-se as questões metodológicas e os caminhos escolhidos. Os PALOP apresentam contextos diversificados, especificidades de culturas e sofreram longos processos colonizadores realizados por Portugal, mas isso não os classifica e os categoriza dentro de uma mesma “caixinha”. A língua portuguesa é o que os une, mas até os modos e apropriações são diversificados.

Estudar esses países e coletar informações sobre a infância demonstrou como ainda estão constituindo e formando suas universidades, seus estudos e a maneira de veicular o conhecimento produzido. Em buscas *on-line*, pouco se encontra sobre os Estudos da Infância em cada um dos países que compõem esse grupo. Talvez uma razão para isso seja que as instituições de ensino superior foram criadas entre os anos de 1960 e 1980, sendo até que algumas surgiram no período colonial, como modelos elitistas em que o conhecimento africano era considerado como atraso (MENESES, 2016).

Nas buscas iniciais desta pesquisa, foi possível encontrar muitos pesquisadores de fora dos PALOP que realizavam estudos e investigações nesses países, conforme destaquei no Capítulo dois desta tese. A maioria das produções localizadas pela *internet* são contribuições de estudiosos, tanto brasileiros como portugueses, os quais destacaram diferentes realidades da infância nos países africanos lusófonos, mas são visões construídas por pesquisadores externos aos países, mesmo que resultado de etnografia e de vivência no local. Os poucos textos de pesquisadores africanos encontrados são resultado de investigações feitas em seu país natal, mas realizadas em universidades portuguesas ou brasileiras.

Entender por que esse contexto de dificuldades para localizar e identificar as produções é compreender o processo colonizador sofrido por cada um dos países africanos lusófonos, os quais se tornaram independentes recentemente, na década de 1970. É olhar para um processo epistemológico que está em construção e ganhando forças, a partir das relações sociais e políticas reestabelecidas e, também, das heranças culturais adquiridas, ressignificando os espaços de construção do conhecimento e lutando por uma valorização do próprio saber africano. A colonização roubou vozes, moldou conhecimentos, desvalorizou saberes e culturas, impôs modos e processos cognitivos, invalidou lutas e apagou histórias. Tudo isso, como meio e caminho para que o conhecimento do colonizador, o conhecimento do Norte, fosse considerado supremo e incontestável.

Entretanto a riqueza das culturas, a diversidade sociopolítico-geográfica-econômica dos países levou-me a constatar que seria impossível levantar a produção local de pesquisas sobre infância das cinco nações. Assim, por haver encontrado mais publicações sobre infância e por considerar que seria um país de mais fácil acesso para uma visita, Moçambique foi o escolhido para aprofundamento e melhor compreensão das produções e publicações a respeito das crianças.

Nesta tese, portanto, foram apresentadas e examinadas as produções e publicações sobre a infância em Moçambique, de modo que se pudessem destacar os contextos, os referenciais teóricos, as abordagens e os conceitos ali predominantes. Isto é, na tentativa de compreender os Estudos da Infância no país, considere relevante realizar um levantamento geral dessa produção, para identificar os pesquisadores e as temáticas relevantes da pesquisa e da infância, fundamentadas nos aportes teóricos dos processos de colonização, da Sociologia da Infância e das epistemologias do Sul.

Segundo as epistemologias do Sul, o conhecimento deve ser valorizado em todas as suas formas, construções, diferentes culturas e serem validados como significativos a todos. A teoria de Santos possibilitou reflexões pertinentes acerca do processo de construção dos estudos da infância no país, da ecologia dos saberes, da valorização do conhecimento próprio, de como os diálogos se constituem, e permitiu identificar as produções africanas a partir dos próprios conhecimentos africanos. O autor destaca que

o impulso subjacente à emergência da ecologia de saberes, como forma epistemológica das lutas sociais emancipatórias emergentes sobretudo no Sul, reside no fato de tais lutas, ao darem voz à resistência contra o capitalismo global, tornarem visíveis as realidades sociais e culturais das sociedades periféricas do sistema mundo onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde as ligações entre a ciência moderna e os desígnios da dominação colonial e imperial são mais visíveis (SANTOS, 2010c, p. 108).

A inserção em Moçambique e o contato com a produção de pesquisa do país, por meio do auxílio de diferentes pesquisadores e professores, permitiu identificar como os processos investigativos e os estudos vão se constituindo e o que ganha destaque, de acordo com o interesse dos próprios moçambicanos, da sua realidade, das suas culturas e crenças, dos seus diferentes olhares. Isto é, não ficar satisfeita somente com a pesquisa e levantamento *on-line* possibilitou explorar a riqueza do material encontrado, o contato com as universidades, com os pesquisadores e com o processo de construir saberes no país.

A Sociologia da Infância foi o fio condutor para pensar as infâncias em Moçambique, a partir da concepção de infância como construção social e do reconhecimento das crianças como

sujeitos sociais de direitos, cujos mundos de vida constituem-se nas relações com os mundos sociais adultos - relações muitas vezes de afeto mas, principalmente, de poder -, para identificar como as crianças são vistas, estudadas e como participam dessas pesquisas. Procurei identificar a presença do campo no país, mas busquei, para além dele, como os Estudos da Infância se constituem ali. Isto é, para pensar epistemologicamente o Sul, busquei analisar a partir daquilo que foi encontrado e destacar todas as abordagens, perspectivas, olhares, investigações e contextos sobre as crianças.

Reflexões finais: a produção e as publicações sobre a infância em Moçambique

Os pesquisadores moçambicanos estudam as crianças no seu país. Investigações da infância com escuta das crianças, com consideração aos contextos e culturas foram encontradas nas duas principais universidades moçambicanas, a UP e a UEM, a partir de 2002, tornando-se mais frequentes a partir de 2010, ano de publicação do primeiro trabalho que utilizou aporte teórico-metodológico da Sociologia da Infância. A UP e a UEM são responsáveis pelos eventos acadêmico-científicos, pelo material veiculado e são as maiores formadoras de conhecimento científico no país.¹⁷⁷

Na graduação e na pós-graduação, as pesquisas com as crianças *fora* da escola obtiveram maior destaque do que aquelas com as crianças *na* escola, sendo as investigações a respeito das questões que impactam a vida das crianças também frequentes, como interesse de estudos dos pesquisadores. Para além dessas temáticas, os estudantes também investigam os aspectos relacionais da infância, a infância como construção social e os direitos das crianças.

Nessa linha, as escolhas temáticas demonstram preocupação com os contextos vividos pelas crianças em situação de rua, com os casamentos prematuros, com o trabalho infantil, com o processo de construção da identidade social, com a educação parental. Os temas aproximam-se das vivências e experiências das crianças do país, das problemáticas e mazelas sociais vividas no continente africano e das questões que impactam diretamente a infância, como a morte, o gênero, a família e os direitos das crianças.

A maioria dos pesquisadores que publicaram as monografias e dissertações sobre a infância em Moçambique eram alunos da UEM, estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Sociais - embora tenha sido encontrado um trabalho vindo da Faculdade de Direito e, na UP, uma produção da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia.

¹⁷⁷ Conforme capítulo 1, há outras Universidades no país, entretanto, essas foram as que mais apresentaram dados na coleta inicial e portal na internet. Desse modo, centralizei a pesquisa nessas instituições.

Do ponto de vista teórico, os Estudos da Infância foram realizados com a contribuição da Sociologia do Conhecimento, da Sociologia da Infância, da visão fenomenológica de Schutz, da abordagem interacionista de Mead, do conceito de poder simbólico de Bourdieu, das representações sociais de Moscovici, dos conceitos de instituição total e representação dramática do cotidiano de Goffman, da teoria de estruturação de Giddens, da teoria da difusão de inovações de Rogers (1962), entre outras. O corpo teórico da Sociologia da Infância, presente nos trabalhos encontrados, são as produções “clássicas” do campo, os textos de Sarmiento, Corsaro, Sirota, Mayall, Christensen e James, Qvortrup. As pesquisadoras brasileiras Marchi, Delgado e Muller, Finco e Colonna e Soares também foram citadas nos textos.

Pode-se pensar que o interesse de alguns estudantes da UEM em trabalhar com a Sociologia da Infância, isto é, considerar as crianças como atores sociais, criativos e interpretativos nas suas experiências, por meio de sua voz e expressões, dentro de uma categoria do tipo geracional e uma visão social da infância tenha relação com o contato com os estudos e pesquisas realizados por Elena Colonna, que, atualmente, coordena pesquisas e orienta trabalhos acadêmicos, leciona disciplinas que trazem os fundamentos teóricos do campo e permanece pesquisando. A atuação profissional e acadêmica da professora torna-se um disparador para as reflexões pautadas em uma visão social da infância, tendo as crianças como atores sociais capazes de representarem e ressignificarem o seu cotidiano.

Os caminhos metodológicos escolhidos por esses pesquisadores foram de natureza qualitativa, sendo destaques a etnografia, a entrevista, o estudo de caso, as conversas informais e a produção bibliográfica, além do uso de instrumentos, tais como o diário, os desenhos, a redação e a história de vida, em sua maioria utilizados em pesquisas com crianças fora da escola, em bairros e pontos específicos da cidade, em casas e trajetos das crianças, em centros de acolhimento infantil, nas zonas centrais de Maputo, bem como em outras cidades de Moçambique, visibilizando contextos, lugares e experiências vividas pelas crianças.

A ecologia dos saberes, presente nos diferentes contextos das produções moçambicanas, traz margens para identificar e perceber as crianças nos diferentes setores sociais, ocupando as cidades, ressignificando as experiências e construindo o seu dia a dia. Os diferentes espaços não são escolhidos para pensar somente as vulnerabilidades sociais e mazelas vividas pelas crianças moçambicanas, mas também para abordar as imposições culturais e as ferramentas disponíveis (TV e rede cibernética) para seu desenvolvimento social.

Além das crianças, participaram das pesquisas os educadores ou os pais ou os membros da comunidade ou os responsáveis pelo centro de acolhimento ou os representantes do governo, de Organizações da Sociedade Civil (OSC) e consultores independentes, ou líderes

comunitários. Desse modo, algumas dessas produções trouxeram contribuições de sujeitos que são ausentes na sociedade, quando o tema em questão é discutir e validar a construção do conhecimento sobre a infância.

As pesquisas encontradas também trazem como referência variados documentos produzidos por órgãos governamentais e diferentes organizações não governamentais presentes no país, UNICEF, Cruz Vermelha, Media Institute of Southern Africa, Women and Law in Southern Africa Research and Education Trust.

No processo de análise das produções da graduação e pós-graduação foi possível estabelecer diálogos com o referencial teórico e metodológico das epistemologias do Sul. Observei que o país pesquisa e produz conhecimento relevante sobre a infância e que há valorização do conhecimento científico e da qualidade e excelência nos saberes transmitidos no país. Há revistas científicas e seminários e congressos para divulgação das investigações, no entanto, o conhecimento produzido acaba restrito ao país. Talvez o desenvolvimento de programas de pós-graduação que incluam o doutorado e, mesmo, convênios com universidades portuguesas e brasileiras, que têm proporcionado a realização dessa etapa, possam dar maior visibilidade para que o conhecimento científico e essas produções ganhem força internacionalmente.

A pesquisa moçambicana sobre e com as crianças segue os modelos e padrões do Norte, no que se refere às metodologias, a alguns referenciais teóricos, à constituição das universidades e ao modo de produção do conhecimento científico. Entretanto, os pesquisadores criam os seus saberes e valorizam uma pesquisa que tem como base as questões recorrentes em Moçambique e significativas para o país. A própria diversidade temática encontrada nos trabalhos demonstra uma Sociologia da Emergência, um processo reflexivo a respeito dos diferentes espaços que as crianças têm ocupado na sociedade e que são significativos aos estudos da infância no país.

Pensar e entender os Estudos da Infância a partir das produções moçambicanas difunde o saber do próprio africano (HOUNTONDI, 2008) e traz visibilidade para as crianças no campo científico e acadêmico. Como afirma Santos (2014), nas epistemologias do Sul é preciso entender que “existe um Sul, aprender com o Sul e para o Sul”, como movimento necessário para a construção e a emancipação epistemológica, além da valorização dos conhecimentos dos povos colonizados e ausentes no contexto mundial.

Do ponto de vista da veiculação do conhecimento, tanto o exame das publicações em periódicos quanto a varredura realizada nos anais dos eventos trouxeram informação muito semelhante à obtida na leitura anterior. Vou retomar aqui um ponto de destaque, que já foi

referido, mas que parece crucial: a presença de diversas organizações não governamentais que dispõem de recursos e meios para realizar pesquisas e eventos científicos em Moçambique.

Como apresentei em tópicos anteriores, as pesquisas das organizações não governamentais e dos diferentes ministérios prevalecem no país, tanto para responder a questões de caráter assistencial à infância e para apontar como deve ser o ensino no país, quanto para levantar questões econômicas e estruturais e para medir seus efeitos sobre as crianças. Pensar epistemologicamente os Estudos da Infância em Moçambique é tentar problematizar o motivo pelo qual as produções acadêmicas não ganham espaço ao pesquisarem a infância. Em outras palavras, parece haver uma apropriação maior de trabalhos elaborados pelos ministérios e ONGs e uma menor de artigos, livros, dissertações ou monografias nos próprios trabalhos acadêmicos. Mas essa questão provavelmente seria tema para outra pesquisa.

Como últimas palavras...

Para finalizar, investigar as publicações sobre as crianças em Moçambique permitiu destacar os conflitos existentes para a construção de conhecimento acadêmico-científico no país, as dificuldades e barreiras que foram e precisam ser ultrapassadas para que se consolide e haja o reconhecimento do conhecimento científico produzido em Moçambique. É o confronto com a monocultura da ciência moderna, da valorização do interconhecimento, dos conhecimentos heterogêneos e da língua oficial portuguesa como significativa para visibilizar aqueles que foram marginalizados, em busca de uma justiça global, justiça cognitiva e equitativa do conhecimento científico (SANTOS, 2010a).

Ao fim da pesquisa, registro mais um trecho de Santos, para provocar outras reflexões com base no que foi exposto até aqui e de tantos caminhos que podem vir a ser percorridos, a partir desta investigação de doutorado, e que também auxiliem a compreender os estudos da infância em Moçambique.

Aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterógenos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010a, p. 44).

REFERÊNCIAS

- ACCESS África. Portugal, 2016. Disponível em <<http://accessafrica.flad.pt>>. Acesso em: 05 set. 2017.
- ALEGRE, Maria Izaura Costa. *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe – conceções e práticas de educadores e professores*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9656>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- ALMEIDA, Ana Nunes et al. A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, 3/4 (IIª série), 2000, p. 11-32.
- ANDRADE, Arlindo Mendonça. *A criança: seus direitos e políticas governamentais estabelecidas para a sua concretização em Cabo Verde*. 112p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política - Cidadania e Governação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2011. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3292/Tese%20Arlindo%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2019.
- _____. Reflexão sobre a situação atual das crianças e famílias em Cabo Verde. R-LEGO - *Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações*, N.º 6, p.27-50, 2017.
- AREND, Silvia Maria Favero. Uma história dos direitos da criança nos países lusófonos. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 475-478, Dec. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/eh/v25n50/a12v25n50.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BARRA, Sandra Marlene. Brincadeiras de crianças de S. Tomé e Príncipe: construção de um estudo em Sociologia da Infância. *Revista Angolana de Sociologia*, (8), p. 171-187, 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/ras/586>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- _____. Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de São Tomé e Príncipe. *Sociedad e Infancias*. Madrid, 1, p.81-106, 2017.
- BASÍLIO, Guilherme. *O ESTADO E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE POLÍTICA MOÇAMBICANA*. 249p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10227>>. Acesso em: 03 dez. 2018.
- BORDONARO, Lorenzo Ibrahim; LIMA, Redy Wilson Duarte. A gestão das crianças em situação de rua e o surgimento do Estado Serviço Social em Cabo Verde. In: MULLER, Verônica Regina (org). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá (PR): Eduem, 2011. p.107-138.
- CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação em Países Lusófonos. 148p. 2015. Disponível em: <http://www.rosc.org.mz/index.php/documentos/boletins/doc_download/296-estudo-exploratorio-sobre-a-situacao-da-educacao-nos-paises-africanos-de-ligua-oficial-portuguesa>.

Acesso em: 17 set. 2016.

CÁ, Natália Ernesto. A família e o trabalho: trajetória da Educação de crianças talibés na Guiné-Bissau. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <<http://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/618>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CÁ, Natália Ernesto; TCHAM, Ismael. *Os Processos da Educação Corânica: a mendigagem, um fenômeno comum na prática da educação das crianças Talibés na África Ocidental*. Semana Universitária da UNILAB. [2018?] Disponível em: <http://semanauniversitaria.unilab.edu.br/gerenciar/download.php?arquivo=../submissao/trabalhos/d50d5e9a3f60b9c9bbc890ac8e842adb.pdf&novoNome=1695_OS_PROCESSOS_DA_EDUCACAO_CORANICA_A_MENDIGAGEM_UM_FENOMENO_COMUM_NA_PRACTICA_DA_EDUCACA>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CARDOSO, Carlos. Desenclavar as Ciências Sociais na África lusófona: a iniciativa especial do CODESRIA *Revista de Antropologia*. (São Paulo, *On-line*) v. 60 n. 3: 89-111 | USP, 2017. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/141647>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. Os desafios da pesquisa em Ciências Sociais e o papel das organizações acadêmicas regionais em África. *Anais VVAA. In Progress: seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África*. Lisboa: CESA, 2011, p. 301-323. Disponível em: <https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/files/Doc_trabalho/Conf_CarlosCardoso.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CASTRO, L. R.; KOSMINSKY, E. Childhood and its Regime of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of Social Sciences. *Current Sociology* 58(2): p. 206-231, 2010.

COLONNA, Elena. “Quem educa as crianças?” Processos educativos intrageracionais num bairro periférico de Maputo. *Saber & Educar*, n. 21, p. 98-107, 2016.

_____. “*Eu é que fico com a minha irmã*”: vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20793>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Será que em África existem apenas crianças órfãs e vulneráveis? Reflexões a partir de uma investigação sociológica com crianças em Moçambique. *1.º Seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África*. 2011. Disponível em: <https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/files/Doc_trabalho/eBookInProgress2011_CEsA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. O lugar das crianças nos estudos africanos: reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. *Poiésis*, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3- 23, Jul./Dez. 2009.

COLONNA, Elena; BRÁS, E. J. Crianças e espaço urbano em Maputo. In: MULLER, Verônica Regina (org.). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá (PR): Eduem, 2011.

CORSARO, William. Teorias sociais da infância. In: *Sociologia da Infância*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011. cap. 1, p. 17-40.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>> Acesso em: 22 abr. 2018.

FEC; CARVALHO, Graça Simões (Responsável científica). *Estudo de caso. Crianças Irã: uma violação dos direitos da criança na Guiné-Bissau*. 2016. Lisboa: FEC. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48000>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FEIO, Joana. *De étnicos a “étnicos”*: uma abordagem aos “angolares” de São Tomé e Príncipe. 2008. 102 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, 2008. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/38680334.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom Retiro. *Pro-posições*, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. A sociologia da Infância e os estudos da infância em Portugal (1990-2012): emergência e o desenvolvimento. In: REIS, M.; GOMES, L. O. *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: LEVANA, 2015.

FREITAS, Jeanne Silva de. Crianças da Guiné-Bissau: entre o tribalismo e a civilização. *Tensões Mundiais*. Fortaleza, v. 9, n.16, p. 108-134, 2013.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

GARCIA, Francisco Miguel. *Análise global de uma guerra (Moçambique 1964-1974)*. Lisboa: Bertrand, 2003.

GOMES, Fulvio de Moraes. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Páginas de Filosofia*, v.4, p, 39-54, dez. 2012.

GRAÇA, Pedro Borges. Fundamentos culturais dos países africanos lusófonos: o legado colonial. *Africana*, n. 18, p. 59-81, 1997. Disponível em: <https://www.academia.edu/37463036/FUNDAMENTOS_CULTURAIIS_DOS_PA%C3%8DSES_AFRICANOS_DE_L%C3%8DNGUA_OFICIAL_PORTUGUESA_O_LEGADO_COLONIAL>. Acesso em: 5 jun. 2019.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 149-160, 2008.

JAMES, Alisson. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, 2009. p. 35- 45.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London: The Falmer Press, 1997.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, p.185-216, 2002.

KOPPELE, Brenda Engeliem te. *Crianças de rua em Angola: caracterização das suas expressões culturais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19537>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

LE CALLENNEC, Sophie. “Os caminhos da emancipação” - I: “1880-1940: resistências ininterruptas. In: M'BOKOLO, E.; LE CALLENNEC, S.; RESENDE, M. *África negra: história e civilizações: do século XIX aos nossos dias*. 2. ed. Lisboa: Ed. Colibri, 2007.

LOPES, Ana Mónica; ARNAUT, Luís. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte (MG): Crisálida, 2005. 119 p.

LÜDKKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACAMO, Elísio. A moral da história: adiar conversa como intervenção epistemológica. *REALIS Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, v. 2, n. 1, p.8-15, 2012a. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8751>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. Aquino de Bragança, estudos africanos e interdisciplinaridade. In: SILVA, Teresa Cruz; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (orgs.). *Como fazer Ciências Sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*. Dakar: CODESRIA, 2012b. p.63-73. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20131028053636/ComoFazer.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MACHUNGO, Afonso Cornélio A. *Planalto de Mueda: seu papel na luta de libertação nacional*. Pemba: Academica, 2011.

MADEIRA, João Paulo. A Construção do Estado-Nação em Cabo Verde. In: REIS, Bruno Carriço (Coord.). *Radiografia Crioula: Um diagnóstico político e social de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa & Sílabas Desafios, 2016. p. 49-82.

MANGO, Calido. *A Diversidade sócio-cultural e linguística africana e a formação identitária e política do Estado-Nação na Guiné-Bissau*. In: Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas [recurso eletrônico] / [organizadores Universidade de Brasília, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília] – Brasília: Editora IFB, 2018. Disponível em: <https://437f47da-7982-4374-995c-b5b5dcaf69d7.filesusr.com/ugd/fe526a_7fb417a698c4492888bd7768d363263d.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. especial, p. 115-140, 2018. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/7741>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. As Ciências Sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 338-364, 2016.

_____. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. *Em Aberto*, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014.

_____. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. *e-cadernos CES*, n. 07, p. 68-93, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/403>>. Acesso em: 17 maio 2019.

MIZEN, Phil; OFOSU-KUSI, Yaw. Agência como vulnerabilidade: explicando a ida das crianças para as ruas de Acra. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 81-101, jan./abr. 2014.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, p. 33-60, março/ 2001.

MORAN-ELLIS, Jo. *Building an Inter-Disciplinary Perspective on Children’s Agency: More Insight or More Noise?* 3rd ISA Forum of SOCIOLOGY. Book of Abstracts, p. 488-489, 2016. Disponível em: <http://www.isa-sociology.org/uploads/files/isa2016_forum_abstract_book.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

MOURÃO, Daniele Ellery. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. *Pro-Posições*, v. 20, n. 1, p. 83-101, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 dez. 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso (coord) et al. *Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.

NDEGUE, David Francisco Xadrique. *A luta de libertação na frente do Niassa*. V. 2. Maputo: JV Editores, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2006.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Um Olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Uniara*, v. 18, n° 1, julho de 2015.

PASCUAL, I. R. ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, *Tercera Época*, n° 26, Mayo-Agosto, 2000, p. 99-124.

PASTORE, Marina Di Napoli. “Só se vive de verdade no campo”: notas etnográficas de uma pesquisa com crianças num povoado rural em Moçambique. *Temáticas*, v. 26, n. 51, 2018.

_____. *Sim! Sou criança eu! Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6900?show=full>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

PASTORE, Marina Di Napoli; BARROS, Denise Dias. Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 35, p. 149-169, 2018.

_____. A infância e o ser criança em uma comunidade moçambicana: dinâmicas de socialização, culturas e universos infantis a partir de uma vivência etnográfica. *África[s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África*, v. 3, n. 6, 2016.

PAVEZ SOTO, Iskra. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), p.81-102, 2012

PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias; FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *Boaventura de Sousa Santos e a Educação*. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.31-74.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, Peru, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTEIRO, J. Sobre a Emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, p. 137-162, 2002.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades de crianças e infância. *Linhas críticas*, 2014, 20.41: 23-42.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

_____. Generations: an important category in sociological research. In: *Congresso Internacional dos mundos sociais e culturais da infância*. Braga. 2000. p. 102-113.

_____. Crescer na Europa. Horizontes actuais dos estudos sobre infância e juventude. A infância na Europa: um novo campo de pesquisa social (Childhood in Europe: A New Field of Social Research). In: CHISHOLM, Lynne; KRÜGER, P.; DU BOIS-RAYMOND, M. (Eds.) *Growing up in Europe*. Berlin/ New York: De Gruyter, 1995. p.7–19. Disponível em:

<https://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

QVORTRUP, J. et al. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot (UK), 1994.

_____. Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. *Eurosocial Report*. Vienna: European Centre, v.36, 1991.

_____. The sociology of childhood. Introduction. *International journal of sociology*, 17(3): 3-37, 1987.

REYNOLDS, P. The Double strategy of children in South Africa. *Sociological Studies of Child Development*, v.3, p.113-38, 1988.

RIBEIRO, Susana Maria Soares Pereira. *Brinquedos e brincadeiras em contexto de rua: o papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/12381>>. Acesso em: 21 out. 2017.

ROCA, Zoran. Crianças de rua em Angola: alternativas à exclusão educacional. 1998. Universidades Lusíada. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4038/1/is_17_18_1998_8.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANGUIN, André-Louis. São Tomé e Príncipe, as ilhas do meio do mundo: avaliação crítica sobre sua geografia política, *Confins [On-line]*, 20, p.1-19, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/9018>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018a.

_____. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. São Paulo: Almedina, 2018b.

_____. *O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul?* Aula Magistral ocorrida na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra no dia 21 de março de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pyypI--moUbM>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. Para uma Pedagogia do Conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza; MORAES, Salete Campos. *Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito Revisitada*. Porto Alegre (RS): Redes Editora, 2009.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *Travessias*, Coimbra, n. 6/7, p. 15-36, 2008. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.

SANTOS, Dijanira Noemy Vieira Lopes dos. Culturas infantis = crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde). 2010. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251409>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. Aspectos da língua portuguesa em Angola. *PAPIA*, São Paulo, 28(1), p. 25-49, Jan/Jun 2018. Disponível em: <revistas.fflch.usp.br/papia/article/download/138/138>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SAPANE, B. (org). *Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica*. Maputo: EDUCAR-UP, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba (PR): Champagnat, 2013. p. 13-46.

_____. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p.17-39.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2007. p.25-49.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. p.9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.9-30.

SILVA, Eugénio Alves da. Educação no meio rural em Angola: tradição, (des) igualdade de género e cidadania. In: *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, 2011b, Bahia. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/55617496>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania. In: MULLER, Verônica Regina (org.). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá (PR): Eduem, 2011^a. p.19-62. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/16559>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA NETO, Teresa Jose Adelina da. 2005. 170p. *Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252630>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SILVA, Teresa Cruz. Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as Ciências Sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas? In: SILVA, Teresa Cruz; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (orgs.). *Como fazer Ciências Sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*. Dakar: CODESRIA, 2012a. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20131028053636/ComoFazer.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SIROTA, R. L'enfance au regard des Sciences sociales. *Anthropochildren*, n.1, p.1-20, 2012. Disponível em: <<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=921>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

_____. French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field. *Current Sociology*, Vol. 58(2): 250–271, mar. 2010.

_____. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, p.7-31, março/ 2001.

TWUM-DANSO IMOH, A. 'From the singular to the plural: exploring diversities in contemporary childhoods in sub Saharan Africa', *Childhood: A Journal of Global Child Research*, Vol. 23(3) 455–468, 2016.

UETELA, Pedro. Brasil-Moçambique: um estudo comparativo sobre o estabelecimento das Ciências Sociais. *REB- Revista de Estudos Brasileños*, 4(6), p. 13-26, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/reb/article/view/128383/125256>>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNDA LARA, René. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. *FARO Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS*, n1, p. 10-30, 2009. Disponível em: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10510/1/Perspectivas_teo%C2%A6%C3%BCricas_de_la_sociologi%C2%A6%C3%BCa_de_la_infancia_en_Ame%C2%A6%C3%BCrica_Latina%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. 2017. 325 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. *Infâncias sul-americanas: panorama da pesquisa em países de língua espanhola do continente*. In: 56 ° Congresso Internacional de Americanistas. Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca, 2018. p. 357-364

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALFREDO, Célio. *Controlo pós-terapêutico da schistosomose e das parasitoses intestinais e atualização da situação malacológica nos distritos de Quelimane e Gurué, na província da Zambézia-Moçambique*. 2016. Dissertação (Mestrado em Parasitologia Médica) - Instituto de Higiene e Medicina Tropical, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/20071/1/Tese-Versao%20final.MSC-Celio%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

COPETO, Maria Arnaldo Charneca Matias. *Crianças envolvidas em conflitos armados. O papel das Nações Unidas na reintegração social das crianças-soldado nas sociedades pós-conflito: o caso de Moçambique*. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/7131>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CUNHA, Patrícia Isabel Pinto. *A malnutrição infantil e em menores de cinco anos: estudo de caso no Centro de Recuperação Nutricional do Marrere, Moçambique*, 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Saúde Global) – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5077>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FONSECA, Ana Maria Teixeira Duarte Cancela da. *Prevalência e caracterização molecular de protozooses intestinais em crianças no hospital central de Maputo, Moçambique*. 2009. Dissertação (Mestrado em Biologia - Microbiologia Aplicada) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1500>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MACAMO, Ernesto Mário. *Insucesso escolar em Moçambique: estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel*. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4526>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MANHICE, Antonieta da Conceição Sidónio. *Trabalho infantil em Moçambique e sustentabilidade social: percepção das crianças envolvidas no garimpo na Província de Manica*. 2017. Tese (Doutorado em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento) - Universidade Aberta. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6749>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MARTINS, Janet Maria Alexandre Dulá. *Factores associados a não utilização da consulta pós-natal por crianças lactantes em Moçambique: análise do inquérito nacional de saúde de 2015 (IMASIDA)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública e Desenvolvimento) - Instituto de Higiene e Medicina Tropical, Universidade Nova. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/75606>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

NHANTUMBO, Leonardo. *Variabilidade no crescimento somático, funcionalidade,*

actividade física e parâmetros de saúde: estudo em crianças e jovens rurais de Calanga, Moçambique. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/93077>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PEREIRA, Daniela Almeida. *Intervenção psicomotora por terras de Moçambique: crianças com paralisia cerebral e jovens com DID, uma realidade escondida.* 2016. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora) – Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/12381>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SANTOS, Fernanda Karina. *Atividade física, aptidão cardiorrespiratória e síndrome metabólica em crianças e jovens de Calanga, Moçambique,* 2010e. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/93644>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

SILVA, Carina Daniela Castro. *Parasitas intestinais em crianças internadas dos 0 aos 59 meses, com desnutrição severa, no Hospital Central de Nampula, Moçambique.* 2012b. Dissertação (Mestrado em Saúde Tropical) - Instituto de Higiene e Medicina Tropical, Universidade Nova. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/19184>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES CONSULTADAS

• UNIVERSIDADES DE ANGOLA

1. Angola Business School
2. Católica Luanda Business School
3. CESPUP – Formação Angola
4. Escola Nacional de Administração de Angola
5. Escola Superior Pedagógica do Bengo
6. Escola Superior Politécnica do Kwanza Norte
7. Escola Superior Politécnica do Soyo
8. Escola Superior Politécnica do Uíge
9. Instituto de Desenvolvimento Educacional Internacional de Angola
10. Instituto Superior de Angola
11. Instituto Superior de Ciências da Saúde de Luanda
12. Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda
13. Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda
14. Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo
15. Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais
16. Instituto Superior João Paulo II
17. Instituto Superior para as Tecnologias de Informação e Comunicação
18. Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude
19. Instituto Superior Politécnico Atlântida
20. Instituto Superior Politécnico de Benguela
21. Instituto Superior Politécnico de Cabinda
22. Instituto Superior Politécnico de Ciências Tecnológicas
23. Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias EKUIKUI II
24. Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências
25. Instituto Superior Politécnico do Cazenga
26. Instituto Superior Politécnico do Huambo
27. Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola
28. Instituto Superior Politécnico Katangoji
29. Instituto Superior Politécnico Lusíadas
30. Instituto Superior Politécnico Maravilha
31. Instituto Superior Politécnico Sol Nascente
32. Instituto Superior Técnico de Angola
33. Rumos Angola
34. Universidade 11 de Novembro
35. Universidade Agostinho Neto
36. Universidade Católica de Angola
37. Universidade de Belas
38. Universidade Gregório Semedo
39. Universidade Independente de Angola
40. Universidade Jean Piaget de Angola de Luanda
41. Universidade José Eduardo dos Santos
42. Universidade Katyavala Bwila
43. Universidade Kimpa Vita
44. Universidade Lueji A’Nkonde
45. Universidade Lusíada de Angola

46. Universidade Mandume Ya Ndemufayo
47. Universidade Metodista de Angola
48. Universidade Metropolitana de Angola
49. Universidade Óscar Ribas
50. Universidade Privada de Angola
51. Universidade Técnica de Angola

• **UNIVERSIDADES DE CABO VERDE**

1. Universidade de Cabo Verde
2. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
3. Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
4. Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais
5. Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura MEIA
6. Universidade Lusófona Baltasar Lopes da Silva
7. Universidade do Mindelo - UNIMindelo
8. Universidade de Santiago
9. Universidade Aberta
10. UNICA - Universidade Intercontinental de Cabo Verde
11. Escola de Hotelaria e Turismo de Cabo Verde

• **UNIVERSIDADES DE GUINÉ-BISSAU**

1. Universidade Amílcar Cabral (UAC)
2. Faculdade de Direito de Bissau
3. Faculdade de Formação dos Professores
4. Faculdade de Saúde e de Administração
5. Universidade Colinas de Boé
6. Universidade Jean Piaget

• **UNIVERSIDADES DE MOÇAMBIQUE**

1. ISG – Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação
2. ISCTAC Beira – Promovendo o Desenvolvimento Científico
3. Universidade Católica de Moçambique
4. Universidade Zambeze (UniZambeze)
5. Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)
6. Escola Superior de Jornalismo
7. Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique
8. Instituto Superior de Artes e Cultura (ISARC)
9. Instituto Superior Politécnico de Songo
10. Instituto Superior de Estudos de Defesa
11. Instituto Superior Dom Bosco
12. Instituto-Superior-Monitor

13. Instituto Superior Maria Mãe de África
14. Universidade Adventista de Moçambique
15. Instituto Superior de Gestão de Negócio
16. Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)
17. Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)
18. Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)
19. Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)
20. Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)
21. Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)
22. Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)
23. Instituto Superior Politécnico de Gaza
24. Instituto Superior Cristão
25. Escola Superior de Ciências Náuticas
26. Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)
27. Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)
28. Academia Militar Marechal Samora Machel
29. Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)
30. Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)
31. Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)
32. Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)
33. Universidade São Tomás de Moçambique
34. Universidade Jean-Piaget de Moçambique
35. Universidade Técnica de Moçambique (UDM)
36. Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)
37. Universidade Mussa Bin Bique (UMB)
38. Universidade Nachingwea
39. A Politécnica
40. Universidade Pedagógica
41. Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo-Gwaza Muthini
42. Universidade Lúrio
43. Universidade Eduardo Mondlane

• **UNIVERSIDADES DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

1. Universidade Pública de São Tomé e Príncipe
2. Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática
3. Universidade Lusíada de S. Tomé e Príncipe – ULSTP

APÊNDICE B - RELAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS

QUADRO 4 - Monografias

AUTOR	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE/ DEPARTAMENTO	ANO
ADAMO, Zainabo da Silva	Representações sociais de crianças institucionalizadas sobre a família, caso do centro orfanato 1º de Maio, na província de Maputo	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2011
ALBANO, Bendiz	As Visões das Crianças sobre os Papéis Parentais nas Famílias da Cidade de Maputo.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2016
ARONE, Alice Arnaldo	As Representações Sociais do Trabalho Infantil Para as Crianças no Mercado de Xiquelene na Cidade de Maputo.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2017
CHAUQUE, Enoque Luís	“Primeiro é preciso motivar as crianças”: Um estudo da interação pedagógica entre professores e alunos numa escola primária de Maputo	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2015
CIPRIANO, Hermenegildo da Cruz Yowelo	Percepções sociais dos encarregados de educação das raparigas casadas prematuramente sobre os direitos da criança no distrito de Boane.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2015
CONCEIÇÃO, Verónica da	Representações Sociais das Crianças sobre o Trabalho Infantil na Cidade de Maputo	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2016
LUÍS, Dircy	Ela pode ser polícia, mas não manda nada”: um estudo sobre as Relações de Género no brincar ao faz-de-conta das crianças.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2017
MACHAVA, Teresa Jorge	Educação pela independência nas crianças de 3 a 5 anos. Caso de Maputo Província	monografia	Universidade Pedagógica Departamento de Ensino Básico Faculdade das Ciências da Educação e Psicologia	2011

MAHUMANA, Juvência das Rosas Lucas	Redes cibernéticas: um motor de mudança nas relações de poder entre pais e filhos, no bairro de Malhangalene	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2017
MAMBO JÚNIOR, Faustino Moisés	“Tio, eu também vou morrer?” Representações Sociais das Crianças sobre a Morte, Matola, 2017	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2017
MUSSERULA, Beatriz Raimundo Ali	QUEM SOMOS NÓS AOS VOSSOS OLHOS: Um Estudo em Torno da Identidade Social da Criança vivendo nos Centros de Acolhimentos.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2013
NHAMIR, Benildo Eugénia	“Pai é quem cuida de todas coisas com criança”: representações Sociais dos Adolescentes Pais sobre a Paternidade, Infulene “A”	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2019
PINTO, Norton Afonso Alfredo	A construção social da “Criança da Rua”: um estudo sobre as percepções e práticas relacionadas com a "criança da rua" em Moçambique	monografia	UEM Unidade de Investigação em Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2002
SIXPENCE, Augusto Bartolomeu	Crianças Vulneráveis em Moçambique: um olhar sobre o papel do estigma na permanência de crianças que vivem nas ruas da cidade de Maputo.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2010
UATATA, Elisângela Edartisa Teodósio	Percepções e Práticas Sociais de Recepção Televisiva: o caso das crianças do distrito de Cuamba, província de Niassa.	monografia	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	2010

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações encontradas nos dados dessa pesquisa (2020).

QUADRO 5 - Dissertações

AUTOR	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE/ DEPARTAMENTO	ANO
MABUNDA, Celso	A proteção social na perspectiva das crianças do distrito de Namaacha	dissertação	UEM Departamento de Sociologia	2015
NEVES, Rita	A concretização dos direitos da criança através de sistemas integrados de protecção social	dissertação	UEM Faculdade de Direito Mestrado em Direitos Sociais	2018
NHAMUÉ, Crescência	Entre tradição e inovação: as autoridades comunitárias no tratamento da violência sexual contra crianças numa localidade do sul de Moçambique	dissertação	UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Mestrado em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento	2018

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações encontradas nos dados dessa pesquisa (2020).

QUADRO 6 - Livros e Capítulos de Livros

ORGANIZADOR/ AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	ENCONTRADO EM
BASÍLIO, Guilherme; Texto Editores, Lda	Discurso sobre os saberes locais	Livro	2012	Acervos da UP
BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FRANCISCO, António.	Desafios para Moçambique 2014	Livro	2014	Acervos da UP
CAPECE, Jó Antonio; BASÍLIO, Guilherme. Editora Educar	O currículo local: teoria e prática	Livro	2017	Acervos da UP
CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E.	A longa marcha duma <<Educação Para Todos>> em Moçambique	Livro	2013	CEPE da UP
COLONNA, Elena	Crianças que cuidam de crianças	Livro	2014	Departamento de Sociologia da UEM
OSÓRIO, Conceição WLSA Moçambique	Os ritos de iniciação	Livro	2014	Departamento de Sociologia da UEM
Universidade Pedagógica – Editora Educar	As Ciências Sociais e humanas. Debate teórico-prático em Moçambique	Livro	2014	Disponibilizado pelo Prof. Benedito Sapane - UP

Universidade Pedagógica – Editora Educar	Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas	Livro	2018	Disponibilizado pelo Prof. Benedito Sapane - UP
COLONNA, Elena Departamento de Sociologia da UEM	Crianças que cuidam de crianças: representações e práticas	capítulo de livro	2010	Departamento de Sociologia da UEM
COLONNA, Elena UEM Faculdade de Letras e Ciências Sociais Departamento de Sociologia	Investigação com crianças e metodologias participativas: reflexões a partir da experiência numa escola da periferia de Maputo	capítulo de livro	2011	Departamento de Sociologia da UEM
COLONNA, Elena CASA ÁFRICA	Young people challenging gender norms through Ouro Negro Radio Programmes in mozambique	capítulo de livro	2018	Encaminhado pela Profa. Elena Colonna
CONSTATINO, Patrícia; MUIANGA, Baltazar; FERREIRA, Ana Lúcia; MOURA, Ana Tereza Miranda Soares de; MORGADO, Rosana; GRYNER, Simone; e BRANCO, Viviane Manso Castello	Crianças e adolescentes em situação de violência	capítulo de livro	2011	Departamento de Sociologia da UEM
Editora Educar - UP	Universidade pedagógica: 25 anos rumo ao desenvolvimento	capítulos de livro	2012	Acervos da UP
Editora Educar - UP	Universidade pedagógica: 30 anos contribuindo para o desenvolvimento de Moçambique (1985-2015)	capítulos de livro	2017	Acervos da UP
LOPES, Bendita Donaciano Alcances EDITORA	O ensino superior em Moçambique: resenha histórica e mudanças	capítulo de livro	2017	Acervos da UP
LUCAS, Maria Francisca Sales Edição: Mestrado em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento (MSG) do Departamento de Sociologia da UEM	A percepção das crianças sobre a violência	capítulo de livro	2013	Departamento de Sociologia da UEM
MAZULA, Brazão Alcance Editores	As Ciências Sociais entre o desenvolvimento e a cultura	capítulos de livro	2013	Acervos da UP

MUIANGA, Lucena Albino Atena Editora	O efeito das sessões de educação parental sobre as práticas dos pais/cuidadores Residentes no distrito de Matutuíne, Província de Maputo, tal como percebido pelas participantes e facilitadoras	capítulo de <i>e-book</i>	2019	Encaminhado pela autora Lucena Albino Muianga
---	--	---------------------------	------	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações encontradas nos dados dessa pesquisa (2020).

QUADRO 7 - Periódicos e Artigos

ORGANIZADOR/AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	ENCONTRADO EM
Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica	Udziwi	Revista	Ano I ao Ano XII, com 33 números. Período: 2010 a de 2019	Acervos da UP
Universidade Pedagógica, Centro de Pós-Graduação	Educação, Pesquisa e Sociedade: Revista da Pós-Graduação	Revista	2016	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano I - Número 2)	Revista	2006	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano I - Número 3)	Revista	2007	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano I - Número 4)	Revista	2007	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano II - Número 6)	Revista	2008	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano III - Número 7)	Revista	2009	Acervos da UP
Universidade Pedagógica	Síntese (Ano IV - número 9)	Revista	2011	Acervos da UP
COLONNA, Elena	“Quem educa as crianças?” Processos educativos intrageracionais num bairro periférico de Maputo	Artigo Revista Saber e Educar 21: Estudos das crianças	2016	Encaminhado pela Profa. Elena Colonna.
COLONNA, Elena	“O meu trabalho do dia a dia”: o quotidiano das crianças na periferia de Maputo	Artigo Educação revista trimestral Porto Alegre	2018	Encaminhado pela Profa. Elena Colonna.

MONJANE, Boaventura Eugénio	A Representação da Infância nas mídia Moçambicano.	Artigo P O I É S I S – Revista do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do sul de Catarina	2011	Enviado pelo autor
TELES, Nair	The lack of social belonging: Reflections on violence against children in Mozambique	Artigo Aggression and Violent Behavior Volume 46, May–June 2019, Pages 197-200	2019	Encaminhado pela Profa. Nair Teles
TELES, Nair	Reflexões sobre a Violência contra a Criança em Moçambique	Artigo	Sem ano	Encaminhado pela profa. Maria Paula Meneses

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações encontradas nos dados dessa pesquisa (2020).

QUADRO 8 - Anais de eventos científicos e Relatórios de Pesquisa

ORGANIZADOR	NOME	TIPO	ANO	ENCONTRADO EM
Centro de Estudos Africanos	Actas da 2ª Conferência de 2012 “Os intelectuais Africanos face aos Desafios do Século XXI”	Anais de Evento Científico	2014	Acervos da UP
Centro de Estudos de Políticas Educativas UP	II FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO “ <i>Por Uma Educação Social Participativa</i> ” Caderno de Resumos	Anais de Evento Científico	2018	Acervos da UP
Elena Colonna XIII Congreso Español de Sociologia	Investigación con adolescentes y niños en Mozambique: reflexiones éticas y metodológicas	Texto em Anais de Evento Científico	2019	Encaminhado pela profa. Elena Colonna
Fundo Nacional de Investigação (FNI), Instituição tutelada pelo ministro do MCTESTP	9ª Jornadas Científicas e Tecnológicas de Moçambique	Anais de Evento científico	2011	Universidade Pedagógica

KPMG E UNICEF	Estudo Qualitativo sobre Conhecimentos, Atitudes e Práticas Relacionadas às Interações entre Cuidadores e Crianças do 0-2 anos em Moçambique	Relatório de Pesquisa	2018	Encaminhado pelo representante da UNICEF
Universidade Eduardo Mondlane, Centro de Estudos Africanos (CEA)	Actas da Conferência Desenvolvimento e diversidade cultural em Moçambique	Anais de Evento científico	2012	Centro de Estudos Africanos da UEM
Universidade Eduardo Mondlane, Centro de Estudos Africanos (CEA)	Actas da III Conferência Internacional: Dinâmicas Sociais em África: rupturas e continuidades	Anais de Evento Científico	2017	Centro de Estudos Africanos da UEM
Universidade Eduardo Mondlane Faculdade de Educação	I Encontro Nacional de Pesquisa em Psicologia- IENPP, II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação -2ENPE e I Simpósio em Desenvolvimento e Educação de Infância	Anais de Evento Científico	2019	Disponibilizado pela organização do evento
Universidade Pedagógica UNICEF	Evidências sobre o Bem-Estar das Crianças e dos Adolescentes em Moçambique: Pesquisas, Políticas e Práticas	Caderno de Resumos	2018	Encaminhado pela profa. Elena Colonna

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações encontradas nos dados dessa pesquisa (2020).