

eduser

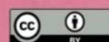
Direitos das crianças em África: reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação
Children Rights in Africa: reflection from international cooperation practices in education

TERESA SARMENTO, EMÍLIA VILARINHO

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Direitos das crianças em África: reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação

Children Rights in Africa: reflection from international cooperation practices in education

TERESA SARMENTO¹, EMÍLIA VILARINHO²

¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho, <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>, tsarmento@ie.uminho.pt

² Instituto de Educação, Universidade do Minho, <https://orcid.org/0000-0001-5760-3716>, evilarinho@ie.uminho.pt

RESUMO: Este texto leva-nos a refletir nos direitos de todas as crianças, com o foco específico nas crianças que vivem em África, não ignorando que as situações das mesmas são dispare, seja entre países como no interior de cada um dos mesmos. A partir da experiência de trabalho de cooperação no domínio da Educação em Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau constatamos desigualdades no interior de cada um destes países, bem como entre eles, mas também entre os países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento. Os nossos pontos de partida teóricos são influenciados pela sociologia da infância, pela política para a infância e pela pedagogia. Com base na análise de múltiplos estudos sobre a situação das crianças em países africanos de língua oficial portuguesa, procura-se desocultar obstáculos e potencialidades da construção de políticas que garantam a efetividade dos direitos de todas as crianças. Os resultados do estudo evidenciam grandes desigualdades de oportunidades entre crianças do mesmo país e entre crianças de diferentes países, particularmente no que se refere aos direitos de acesso à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças africanas; Políticas educativas; Educação de infância; Direitos.

ABSTRACT: This paper leads us to reflect on the rights of all children, with a specific focus on children living in Africa, not ignoring that their situations are different, both between countries and within each one of them. From the experience of cooperation work in the field of Education in Angola, São Tomé and Príncipe and Guinea-Bissau, we found inequalities within each of these countries, as well as between them, but also between developed and developing countries. Our theoretical starting points are influenced by the sociology of childhood, childhood policy and pedagogy. Based on the analysis of multiple studies about children in Portuguese-speaking African countries, we look to uncover obstacles and potentialities in the construction of policies that guarantee the effectiveness of the rights of all children. The results of the study show great inequalities in opportunities between children from the same country and between children from different countries, particularly with regard to the rights to access education.

KEYWORDS: African children; Educational policies; Childhood education; Rights.

1. Introdução

Este texto, escrito na semana em que se celebra o Dia Internacional da Criança Africana (16 de junho), leva-nos a refletir nos direitos de todas as crianças, com o foco específico nas crianças que vivem em África, não ignorando que as situações das mesmas são díspares, seja entre países, bem como no interior de cada um dos mesmos. A nossa experiência de trabalho de cooperação no domínio da Educação em Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau permitiu-nos constatar desigualdades no interior de cada um destes países, bem como entre eles, mas também entre os países ditos desenvolvidos e os ditos em vias de desenvolvimento (os do hemisfério Norte e os do hemisfério Sul). Lá como cá, não há ‘a criança africana’, mas sim crianças africanas, em condições de vida diversas e para as quais os direitos são garantidos de forma desigual. Os nossos pontos de partida teóricos são influenciados pela sociologia da infância, pela política para a infância e pela pedagogia. A nossa experiência com crianças santomenses, guineenses e angolanas, e com adultos responsáveis pelas mesmas, sejam eles pais, familiares, educadores, permite-nos mobilizar dados de observação e dos estudos realizados nesses países em colaboração com agentes educativos locais, que potenciam a reflexão aqui apresentada. O nosso trabalho nesses países concretizou-se na preparação cooperada de políticas para a infância, particularmente no campo da educação, seja a organização da educação pré-escolar, a educação inclusiva, bem como a formação de profissionais para o acompanhamento educativo das crianças.

Neste artigo, a partir da nossa experiência nos referidos países, pretendemos colocar em evidência as desigualdades na consagração dos direitos destas crianças e interrogar como as condições estruturais daquelas sociedades e as conceções adultocêntrica e eurocêntrica da infância presentes nos textos legais e nas práticas dos atores podem contribuir para a manutenção daquelas realidades.

2. Convenção dos Direitos da Criança – da afirmação de princípios a instrumento referencial para a definição de políticas

A promoção e a proteção dos direitos e bem-estar da criança encontram-se promulgados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 20 de novembro de 1989, acordo ratificado por Angola e pela Guiné em 1990, e por São Tomé e Príncipe em 1991.

A **Convenção** dos Direitos da Criança (CDC) é o primeiro instrumento internacional de carácter vinculativo relativo a este domínio para os países que a ratificam. Esta Convenção obriga os signatários a adequarem a sua legislação e a formularem políticas públicas dirigidas a melhorar as condições de vida e o bem-estar das suas crianças e constitui-se como uma pauta para a monitorização da sua implementação. Neste sentido, a sua publicação foi um claro avanço em relação a documentos anteriores, inaugurou um ciclo de afirmação mundial da criança como sujeito de direitos e potenciou a emergência de um movimento global em torno da defesa do ideário traçado, mas também de denúncia dos problemas estruturais, culturais e visões ideológicas e religiosas que põem em causa a sua concretização.

A publicação da Convenção é também um momento de viragem relativamente ao conteúdo e à forma. Relativamente ao conteúdo, o mais substantivo é a adoção de uma conceção de infância assente no reconhecimento das crianças como seres humanos detentores de direitos e da criança como ator social, que rompe com a conceção das crianças enquanto objetos de políticas assistencialistas que aprofundaram a vulnerabilidade deste grupo geracional (Fernandes, 2009). A CDC assenta em princípios como o do interesse superior da criança e o da igualdade e da não-discriminação que assumem grande centralidade no texto da lei. Relativamente à forma, a organização do seu articulado incorpora direitos que, como refere Hammarberg (1990), se agrupam em três categorias: os direitos de provisão, proteção e participação¹. Estes últimos aparecem pela primeira vez em documentos desta natureza, dão substância à imagem da criança como ator social ativo e colocam, na agenda das políticas públicas, a necessidade de se considerar o seu ponto de vista

¹ Os direitos de **provisão** preconizam o acesso de todas as crianças à saúde, à segurança social, à educação, à cultura, ao recreio e lazer; os direitos de provisão obrigam a uma atenção particular a situações de discriminação (racial, étnica, religiosa e outras formas), de exploração, de abuso físico e sexual, de injustiça e conflito que privam ou limitam as crianças no exercício dos seus direitos; os direitos de **participação** asseguram direitos civis e políticos, nomeadamente o de ser consultada e ouvida em matéria que lhe dizem respeito, o de tomar decisões em seu benefício, o de ter acesso à informação e o de liberdade de expressão e opinião.

na definição das mesmas. Este conjunto de direitos aparece com menor expressão do que os anteriores e com uma formulação pouco clara. Estes aspetos têm facilitado interpretações restritivas do seu conteúdo (Sgritta, 1997), o que tem levado alguns países a considerarem que estão consagrados nas suas políticas e programas de ação, e até a usá-los como bandeira política, quando, por vezes, as iniciativas legais não têm expressão no quotidiano das crianças e nas instituições que integram os seus contextos de vida (por exemplo, na família e na escola). Por outro lado, as fragilidades observadas na consagração do direito à participação é ainda consequência de uma visão adultocêntrica e protecionista da infância consolidada na Europa e na América do Norte e que se tornou hegemónica pelos processos associados à globalização e pela ação de organismos internacionais como a UNICEF, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros, e de organizações não-governamentais. Como refere Luna (2018),

nas últimas décadas as organizações não-governamentais e as agências internacionais obtiveram um papel hegemónico na conceptualização da infância (...) que assenta no protótipo de infância pertencente, historicamente, às classes burguesas da Europa e da América do Norte, baseada no carácter incompleto e dependente das crianças, bem como no seu cuidado e proteção. (p.39)

Assim, se é indiscutível que a publicação da Convenção sobre os Direitos da Criança iniciou um novo e importante ciclo, a sua implementação tem uma geometria variável. Os relatórios da UNICEF (2016a, 2016b, 2016c, 2016d) sobre a condição das crianças no mundo têm apresentado avanços importantes em alguns países, mas, sobretudo, demonstram recuos e como se perpetuam profundas desigualdades entre Norte-Sul (Santos, 2004, 2010) que têm afetado a vida das crianças. A concentração da riqueza no hemisfério Norte leva à sua desigual distribuição no mundo, com consequências diversas, entre elas, a expansão da pobreza, a precariedade das relações de trabalho e o reforço da dominação (política, económica, cultural) dos países desenvolvidos sobre os que se encontram em desenvolvimento. Os dados estatísticos e a investigação produzida têm permitido afirmar que, embora existam progressos no enquadramento legal e no incremento de políticas públicas tendentes à concretização dos direitos da criança (sobretudo os de proteção e os de provisão), a infância continua a ser um grupo geracional muito vulnerável e sujeito a condições de pobreza e de exclusão social. As diferentes condições estruturais dos países que ratificaram a Convenção, as suas conjunturas sociopolíticas e o seu lugar geopolítico e económico no mundo, bem como as relações de poder institucionais e intergeracionais continuam a produzir desigualdades no acesso aos direitos nela consagrados.

Como escreveu Muñoz (2018), “os direitos codificados não estão escritos em pedra, não são mandatos divinos, são produtos humanos” (p.33). Neste sentido, importa ter em conta a agência humana que tanto pode ser determinante no empoderamento dos indivíduos e afirmação dos seus direitos, como pode contribuir para a manutenção das situações de desigualdade e de discriminação. Para que os princípios estruturantes da Convenção possam cumprir o seu fim, têm que ser relidos à luz das novas realidades sociais e políticas que emergiriam, nomeadamente, com o desmoronamento do Estado-providência e o aparecimento do Estado Neoliberal e a constitucionalização do seu ideário (político, económico e axiológico), com os processos de descolonização, com os novos conflitos armados (em particular no Sul), as catástrofes ambientais, as crises humanitárias dos refugiados e desalojados.

A intervenção das agências e organizações não-governamentais internacionais e dos movimentos sociais em prol do bem-estar das crianças é marcada pela nova ordem mundial que decorre dos processos de globalização, da reconfiguração do capitalismo e da crescente hegemonia da *nova gestão pública*, que têm vindo a influenciar a governação das entidades públicas e privadas. Elas operam num campo cada vez mais amplo, onde as relações com as instituições e processos sociais se complexificaram. Como refere Ferguson (2006, como citado por Luna, 2018), “as intenções, incluindo aquelas dos atores ou interesses poderosos, são só a parte visível de um mecanismo muito mais amplo através do qual as estruturas são realmente produzidas, reproduzidas e transformadas” (p.54). As marcas deste nosso tempo e as suas expressões no mundo desigual influenciam e hibridizam a intervenção daquelas entidades, pelo que esta não pode ser entendida como homogénea e com uma orientação única.

Mara Luna (2018) tem vindo a analisar o modo como as agências e organizações não-governamentais internacionais têm promovido uma determinada definição da infância através das suas iniciativas de

cooperação técnica no terreno em diferentes países. Segundo a autora, elas têm imposto uma concepção hegemónica (universal) da infância que invisibiliza as desiguais condições de vida das crianças de diferentes mundos (Norte-Sul), pertença a classes sociais e os diferentes contextos culturais, étnicos e religiosos. Aquelas entidades têm ainda definido o foco para a planificação e desenvolvimento das ações globais em favor das crianças. Ou seja, elas têm assumido liderança na identificação das problemáticas sobre as quais se deve intervir (Luna, 2018).

Alguns estudos africanos, ancorados nas ciências sociais crítica e pós-colonialista, têm alertado para o facto de que, apesar de os países africanos colonizados pelos europeus se terem tornado independentes, o colonialismo não terminou mas mudou de forma (Santos, 2018) e a “colonialidade do poder”² está presente nas relações e nos modos de organização da vida social. As relações entre o colonialismo histórico e o capitalismo ainda estão presentes e são fortes constrangimentos para as nações se libertarem, uma vez que, para o capitalismo se perpetuar, ou reconfigurar, necessita de manter a relação de submissão, dependência e imposição de um conhecimento válido, este fundado no paradigma da ciência moderna – as epistemologias do Norte^{3/4}. Como refere Maldonado-Torres (2007, como citado por Santos, 2018), “as relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não só nas áreas de autoridade, sexualidade e economia, mas também no entendimento geral do ser” (p.48). Este autor propôs o conceito de “colonialidade do ser”, afirmando que esta produz a diferença ontológica que está intrinsecamente ligada à relação entre o colonialismo e o capitalismo. Apesar dos princípios fundadores do projeto de modernidade ocidental, o capitalismo “não foi capaz de abdicar do conceito de sub-humano enquanto parte integrante da humanidade, ou seja, a ideia de que existem alguns grupos sociais cuja existência social não pode ser regida pela tensão entre regulação e emancipação, simplesmente porque não são totalmente humanos” (Santos, 2018, p. 48). Existe o “nós”, aqueles que são como “nós” (o mundo metropolitano) e o mundo do “eles” (o da sociabilidade colonial) (Santos, 2018).

Ora, ainda que consideremos que é necessário um aprofundamento teórico e metodológico sobre esta perspetiva, consideramos que as marcas históricas da “colonialidade do ser”, associadas à visão universal de infância que acentuou a negatividade, a incompletude, a imaturidade, a incompetência, podem estar ainda a produzir efeitos na concretização dos direitos das crianças de Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, em particular os de participação.

Apesar da globalização neoliberal se ter tornado hegemónica, existem movimentos contra-hegemónicos que advogam uma nova ordem mundial política, económica e cultural e ensaiam práticas de intervenção alternativas, mais enraizadas nas culturas e saberes locais. Como tem vindo a constatar Boaventura de Sousa Santos (2018), a hegemonia das epistemologias do Norte foram, e continuam a estar, confrontadas pelas guerras pela independência e pelos processos de consolidação da mesma, pelas lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa e de género, pela defesa do ambiente, entre outras. Estas lutas têm, gradualmente, produzido fraturas na hegemonia epistemológica monocultural, com a introdução de novos tipos de problemáticas e abordagens.

Boaventura de Sousa Santos, desde 1995, tem vindo a propor um outro olhar epistémico – “a epistemologia do Sul”. Esta proposta concetual, integra-se nas correntes de pensamento descolonizador que denunciam a supressão de formas de saber específicas dos povos colonizados. Como refere o seu autor, as epistemologias do Sul “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre o conhecimento” (Santos & Menezes, 2009, p.13). A este diálogo, que o autor designa por “ecologia dos saberes”, “equivale a um trabalho cognitivo de composição (...) constrói-se compondo novas configurações de conhecimento através da ligação, combinação e interpretação de diferentes tipos de

² Este conceito surge no contexto da América latina e foi proposto por Aníbal Quijano (1991). “Refere-se aos padrões de poder duradouros que surgem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção do conhecimento muito para além dos limites estritos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, como citado por Santos, 2018, p. 181).

³ Este conceito surge no contexto da América latina e foi proposto por Aníbal Quijano (1991). “Refere-se aos padrões de poder duradouros que surgem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção do conhecimento muito para além dos limites estritos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, cit. Santos, 2018: 181).

⁴.Dá substância à “colonialidade do conhecimento”.

conhecimentos tanto científicos como artesanais” (Santos, 2018, p.242). Este posicionamento valorizando a diversidade cognitiva do mundo, ensaia procedimentos que potenciam o interconhecimento e a interinteligibilidade, ou seja, a construção de novas articulações cognitivas de conhecimento contra-hegemónico. Todavia, advogam também “a construção de pontes entre zonas de confronto e zonas de desconforto, entre os campos de dominação e de luta que nos são familiares e os que nos são estranhos” (Santos, 2018, p.207). Estamos na presença de uma postura epistemológica crítica não dicotómica que se centra na valorização dos saberes e das práticas (institucionais e não-institucionais) dos povos oprimidos, mas que integra também o conhecimento produzido no Norte e os coloca em diálogo.

3. Da Convenção dos Direitos da Criança à sua implementação em países africanos

Como foi referido anteriormente, os estados de Angola, São Tomé e Príncipe e a Guiné-Bissau ratificaram a CDC. O processo de formulação da Convenção foi intenso, longo, provocou divisões que obrigaram a muitas negociações dada a complexidade que as diferenças culturais e religiosas levantavam em relação a alguns temas. Por exemplo, a liberdade religiosa, de consciência e de pensamento colocavam problemas aos países islâmicos e a prática de mutilação genital feminina introduziu cisões nos países africanos. Estes sentiram a necessidade de introduzir as suas especificidades e incluir responsabilidades dos Estados-membros.

É neste contexto que, em junho de 1990, é assinada a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança⁵, no entanto, a sua implementação só é iniciada em 1999 depois de ratificada por quinze países africanos. Neste documento é assumido que, a partir do conhecimento da identidade, das condições e circunstâncias das crianças africanas, a promoção e a proteção dos direitos e do seu bem-estar implicam o cumprimento das obrigações e tarefas de cada um.

As visitas de trabalho que realizamos a Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné, pelo contacto direto que nos proporcionou com profissionais de diferentes setores que confluem para o campo da educação, e as interações em centros educativos, com professores, escolas e crianças, permitiram-nos uma aproximação às conceções de infância e às considerações que manifestam sobre os direitos das crianças e de como os princípios afirmados nos referenciais acima assinalados estão a ser implementados. Assim, a nossa perceção é de que, ainda que se entenda a existência do reconhecimento da criança no seu tempo próprio, a quem é estatutariamente afirmado o direito à educação, vigora uma conceção de infância como fase preparatória para a vida adulta, em que o processo educativo deverá ser andaime para a construção de cidadãos impulsionadores do desenvolvimento dos seus países.

Enquanto investigadoras europeias, mantivemos uma autovigilância crítica sobre os possíveis efeitos da "contaminação" do nosso olhar, procurando desnudá-lo de perspetivas hegemónicas e etnocêntricas, para conseguirmos aceder de forma aberta às realidades de cada país, suas culturas, diferentes condições sociais e conceções de infância existentes. Este exercício obrigou-nos a lidar com vários dilemas, numa postura de alteridade no sentido de conseguirmos compreender as conceções e as práticas locais, em muitos casos contrárias às nossas próprias conceções; sem nos posicionarmos de forma valorativa, procuramos, a todo o tempo, refletir com os agentes locais a relevância do exercício dos direitos convencionados para as crianças africanas, o que terá surtido efeitos de surpresa para nós e para eles. A sociologia da infância, nas suas orientações teóricas, estruturalistas, interpretativas e críticas (por exemplo, das contribuições de Qvortrup, 1991; 2010; James, Jenks, & Prout, 1998; Prout, 2010; Corsaro, 1997; Sarmiento, 2013), encoraja-nos a levar em consideração, na elaboração de políticas educacionais, as condições estruturais que caracterizam a infância em cada país, bem como as crianças com suas idiossincrasias e suas culturas.

Cada criança é um sujeito individual integrante da categoria geracional infância, pelo que, em África como no resto do mundo, o seu crescimento está muito dependente da relação estabelecida entre a imagem de infância existente e as oportunidades daí decorrentes. A primeira infância, período que decorre desde a

⁵ Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP) (1990). Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança. A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança foi elaborada em 1 de julho de 1990, entrando em vigor em 29 de novembro de 1999 (ver <http://www.achpr.org/pt/instruments/child>).

fase pré-natal até aos 5/6 anos de idade, é o momento-chave para o início do desenvolvimento da criança, com repercussões ao longo de toda a vida, estando esse desenvolvimento intrinsecamente dependente da sua boa saúde, alimentação, estimulação global, oportunidades de aprendizagem e brincadeira, proteção contra violência, e da efetivação de interações sociais e emocionais positivas com outras crianças e com adultos.

Os dados que encontramos em diferentes relatórios⁶, e que aqui apresentamos sumariamente, ajudam-nos a conhecer as realidades diversas das crianças destes países.

Assim, o Relatório *Inquérito dos Indicadores Múltiplos e de Saúde* (UNICEF, 2016c), diz-nos que a população dos 0-14 anos representa cerca de 47% do total da população residente em Angola, valor que peca por defeito uma vez que nesse país se verifica uma muito elevada falta de registos de nascimento. Estima-se que mais de dois terços das crianças angolanas, nos anos cobertos por esse relatório, não estavam registadas e não possuíam prova da sua identidade legal, correndo o risco de serem privadas dos seus direitos de cidadania, incluindo serviços sociais essenciais. O relatório *Crianças e mulheres em Angola. Análise de situação 2015*, aponta que 37% da população total angolana vivia abaixo da linha da pobreza, verificando-se que cerca de 40% de todas as crianças dos 0 aos 14 anos se encontravam abaixo da linha da pobreza, e 6,7% estavam mesmo em pobreza severa. Segundo o World Health Organization (WHO), 2016, 38% das crianças vivem numa situação de malnutrição crónica moderada e 5% mesmo em malnutrição aguda moderada. A malária, a diarreia e as infeções respiratórias agudas (IRA) constituem a maioria esmagadora das causas de morte de crianças; a anemia é prevalente nas crianças: 31% de anemia leve, 32% de anemia moderada e 2% de anemia grave e a taxa de mortalidade infantil-infantil (menores de 5 anos) é de 68%. Segundo dados do Censo 2014, há o registo de 7,7% de crianças dos 0-4 anos e de 17,3% de crianças dos 5-14 anos identificadas como portadoras de alguma deficiência. Os índices de orfandade são também assustadores, sabendo-se que 10% da população residente dos 0-17 anos são órfãos, sendo que destes 65% são órfãos de pai e 12,3% não têm pai nem mãe.

Em termos de Educação Pré-escolar, os avanços não têm acompanhado o investimento feito noutros níveis educativos. Dados do Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População, em 2012, só 1% das crianças dos 0-5 anos e 11 meses frequentariam algum programa de cuidados e educação para a 1ª infância. Quanto à frequência do ano de iniciação, ano que precede a entrada no ensino primário, de frequência não obrigatória, mas muito incentivada e com oferta universal de vagas, o Censo de 2014 mostra haver maior integração de crianças dos 5 anos, com um valor de 100,1% o que indica que estas classes, no ano de referência do Censo 2014, eram frequentadas também por crianças de outras idades. A frequência das crianças com deficiência em qualquer modalidade de educação pré-escolar é pouco notória, quer pelas crenças culturais que leva a população a considerá-las endemoniadas e, como tal, a negligenciá-las ou mesmo a abandoná-las, como pelas dificuldades do sistema educativo em criar condições de integração adequadas e de implementar estratégias de apoio consistente, com pessoal técnico bem preparado⁷.

Por sua vez, o relatório da UNICEF (2016d) *Situation Analysis Of Children And Women Guinea-Bissau 2015*, diz-nos que as crianças guineenses constituem 47,5% da população total desse país, sendo que 12% das mesmas vivem em situação de orfandade total ou parcial. Estes dados numéricos são pouco precisos na medida em que só 24% das crianças têm o seu nascimento registado. Nos anos a que se refere esse relatório, quase uma em cada 100 gestações terminava na morte da mãe, o que justifica que esteja integrado nos quinze piores lugares de mortalidade materna do mundo. Ainda que a sobrevivência infantil tenha melhorado nos últimos anos, continua a ser improvável que quase uma em cada dez crianças com menos de cinco anos chegue ao seu quinto aniversário. Uma grande percentagem de morte infantil acontece nos primeiros 28 dias de vida (36%); a mortalidade de menores de cinco anos, entre 2010 e 2014, caiu para os 20%, mantendo-se a mesma na população mais pobre e entre os filhos de mães com baixa escolaridade, com crescente diferença entre as áreas rurais e urbanas. As principais doenças que estão na base de mortes evitáveis, com um peso de 43%, são a malária, a cólera e a pneumonia. Não é comum as famílias procurarem apoio especializado em caso

⁶ Os dados aqui apresentados são de relatórios sobretudo da UNICEF, editados já em 2015 ou 2016, uma vez que depois dessas datas ainda não foram disponibilizados novos elementos sistematizados.

de febre, o que ajuda a justificar estes valores tão elevados. A alimentação das crianças é pobre, sabendo-se apenas que uma em cada doze crianças na faixa etária de 6 a 23 meses consome uma dieta mínima aceitável. O trabalho infantil é uma prática corrente, socialmente naturalizada, pelo que na maioria das famílias ela acontece, sendo entendido como necessário para garantir a sobrevivência familiar e como forma de educar as crianças numa perspetiva de preparação para a vida adulta.

A educação pré-escolar, em 2020, na Guiné, enquanto sistema de educação formal, continua a ser praticamente inexistente, verificando-se a existência de um número residual de instituições privadas com finalidades educativas. Nos relatórios analisados, constatamos que em 2014 uma percentagem de 13% de meninos e meninas participaram num programa de educação pré-escolar, o qual não teve sequência, pese embora os esforços empreendidos pelas comunidades locais. Atualmente, o país tem procurado apoios internacionais para a criação de um sistema de Educação Pré-Escolar (EPE) e para a formação dos seus profissionais.

A situação das crianças santomenses é também muito problemática, como nos diz o relatório da UNICEF (2016a) *Análise da situação das crianças e das mulheres em São Tomé e Príncipe em 2015*⁸ (RASMSTP). Em 2012, a percentagem de população infantil (0-14 anos) era de 44,9% do total, sendo que 34% estavam na faixa etária dos 0-6 anos; este valor desceu residualmente para 41,2%, em 2018, segundo o indexmundi⁹. A taxa de mortalidade infantil, particularmente no primeiro mês de vida, comparando os dados deste referencial com o RASMSTP, cresceu de 41,9%, em 2012, para 44%, em 2018, pese embora o investimento na saúde materna e infantil. Os relatórios evidenciam que 70,4% da população infantil vive em situação de grande pobreza, em que 22,9% das crianças e 14,8% dos adultos, até 2015, viviam no quintil mais pobre, enquanto no quintil mais rico se encontravam 14,8% das crianças e 24,2% dos adultos, pobreza essa verificada sobretudo a nível da proteção, do saneamento e da nutrição. A falta de água e de saneamento estão não base das doenças diarreicas, segunda causa de mortalidade infantil, depois da pobreza e desnutrição. Em termos de investimento na área da saúde, saliente-se que se verifica uma cobertura vacinal de cerca de 90% das crianças para todos os antígenos recomendados pela Organização Mundial de Saúde e pela UNICEF.

A taxa de alfabetização da população santomense era, em 2013, de 45,9%. O sistema de educação pré-escolar encontra-se pouco desenvolvido, com apenas 1/3 de crianças santomenses a entrar neste ciclo (0-5 anos), sendo 54% desse valor integrado por crianças da faixa etária de 3-5 anos (Carta de Política Educativa: Políticas e Estratégias de Desenvolvimento no Horizonte de 2022). As salas integram uma média de 68 crianças, com uma muito grande falta de materiais pedagógicos, normalmente com um educador a coordenar a instituição (o que nem sempre acontece), mas quem estava com as crianças eram auxiliares pedagógicas, com baixo reconhecimento dos profissionais quer ao nível do estatuto social, quer ao nível do estatuto remuneratório, com dificuldades a nível da formação, e com dificuldades de cooperação entre as diferentes entidades o que obstaculiza a construção de pensamento estratégico para a ação. As crianças com necessidades especiais são identificadas como as mais vulneráveis à exclusão, em especial as que se debatem com graves dificuldades motoras (excluídas: crianças entre 5-7 anos = 100%; 8-11 ano = 71,4%; 12-17 anos= 81,8%), mas também as com dificuldades mentais (excluídas: crianças entre 5-7 anos = 44,4%; .8-11 ano = 25,6%; 12-17 anos= 53,5%).

Como se comprova, a situação das crianças em África é diversa, em termos gerais, verificando-se grandes desigualdades entre uma muito elevada percentagem de população infantil em risco severo ou mesmo extremo de pobreza e uma baixa percentagem de crianças integradas em famílias de altos rendimentos económicos e sociais. A situação varia nos três países que citamos, em função do índice de riqueza de cada um, sendo que a rutura entre crianças ricas e crianças pobres é mais evidente em Angola do

⁸ https://www.ine.st/phocadownload/userupload/Documentos/Inqu%C3%A9ritos/Outros%20estudos/SITAN_PT_Report_final_2015.pdf

⁹ https://www.indexmundi.com/pt/sao_tome_e_principe/populacao_perfil.html

que em São Tomé e Príncipe e na Guiné, quer em termos percentuais quer em efetivas condições de vida como sejam a alimentação, os cuidados de saúde e o acesso e sucesso educativo.

4. Do direito de acesso à educação, à educação de qualidade como direito

Acesso e sucesso educativo, numa perspetiva de análise de direitos, enquanto conceitos distintos merecem uma análise cuidada, que aqui não iremos aprofundar. Não podemos, no entanto, deixar de alertar para o facto de que ter acesso a um processo formal de educação nem sempre traduz a garantia de usufruir de uma educação que cumpra qualitativamente as finalidades esperadas; disso depende um conjunto lato de fatores, de que se destacam, entre outros, práticas pedagógicas devidamente fundamentadas em princípios de participação das crianças, interações significativas entre pares e com adultos, sustentadas numa organização de espaços, tempos e com acesso a materiais, com um enquadramento cultural que garanta a pertinência do processo. Ou seja, mais do que o direito de acesso à educação, há que garantir a Educação como um direito de todas as crianças.

Nos últimos anos, estes países têm manifestado particular interesse pela educação pré-escolar, reconhecendo o seu valor no que se refere ao exercício de direitos da criança aos seus primeiros anos de vida de acordo com o que lhe é próprio, e entendendo-a como forma sustentada da preparação de futuros cidadãos interventores no desenvolvimento dos seus países. A designação utilizada para a educação das crianças dos zero aos seis anos de idade é a de educação pré-escolar, independentemente da idade em que se inicie, afirmando a sua finalidade como fase preparatória para a entrada no sistema formal de escolarização, de que resultam as escolhas metodológicas que desenvolvem nos seus jardins-de-infância. Face a este entendimento tão direcionado ao desenvolvimento do país, não é fácil mobilizar os agentes educativos locais para a reflexão centrada em perspetivas mais abertas sobre a educação nestas faixas etárias, em que faria sentido o uso da designação de educação de infância, com base na conceção da criança como ser integral, com competências e agência a ser promovida, com o direito à participação efetiva no seu processo de construção de aprendizagens e desenvolvimento a partir da ação lúdica.

O conhecimento localmente existente pelos promotores do avanço do sistema educativo para as crianças pequenas, com a ação muito comprometida e entusiasta de um conjunto alargado de agentes locais, baseia-se, sobretudo, no campo das neurociências, área que tem vindo a alertar para a importância de se investir fortemente na EPE, afirmando que a estimulação educativa precoce permite uma maior ativação dos centros nervosos, das sinapses neuronais, o que viabiliza uma maior e mais sustentada aprendizagem. Valorizando o que esta ciência aponta, seja no campo do conhecimento em si mesmo, seja na necessidade do atendimento às mesmas no campo da educação pré-escolar, alguns investigadores reconhecem a falta de outros estudos, a serem realizados por equipas multidisciplinares integrando neurocientistas e educadores, que, em populações variadas, venham consolidar estas afirmações, de forma a melhor se validarem os resultados e se identificarem as modalidades educativas promotoras das práticas educacionais mais adequadas para a concretização destes benefícios. Ou seja, é consensual, como afirmávamos atrás, que não basta frequentar uma modalidade qualquer de EPE mas que há estratégias educativas que melhor garantem o desenvolvimento adequado das crianças. Sónia Kramer (2006), numa análise sobre estudos onde se revelam efeitos da frequência de programas de EPE no desenvolvimento e escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais, evidencia que essa frequência favorece o desempenho das crianças na escolaridade formal, efeitos estes, segundo a autora, que são mais evidentes em crianças com maior vulnerabilidade social. Kramer apresenta-nos um estudo de Campo (1997), o qual, a partir de pesquisas realizadas, afirma que a EPE é a área educacional que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos.

Para além deste, existem já múltiplas pesquisas¹⁰ que evidenciam os benefícios individuais e para a sociedade do investimento na educação das crianças nos seus primeiros anos de vida. Ricardo Barros e Rosane Mendonça (2006), depois de se referirem a um estudo realizado em Ypsilanti, Michigan, em que se evidencia

¹⁰ Ainda que os estudos conhecidos não tenham sido realizados nos países aqui referidos – o que tem que ser feito – os resultados dos mesmos, pela sua abrangência, e porque realizados em populações similares às das crianças africanas, permitem-nos acreditar que as conclusões merecem ser analisadas quando se estudam questões referentes a estes países.

que os ganhos, particularmente nas áreas dos benefícios na educação, saúde, diminuição de criminalidade e aumento de bem-estar, são superiores aos gastos do investimento feito, realizaram um estudo de implementação de novas políticas, com particular incidência na nutrição de crianças vulneráveis dos 4-6 anos, procurando verificar o seu impacto no desempenho educacional e na futura inserção profissional destas crianças quando já jovens e adultos. No mesmo estudo, os autores encontraram comprovação estatística que o número de anos de frequência de EPE tem reflexos no nível educativo que cada um atinge, bem como o nível de qualificação com que o faz, o que se repercute, diretamente, no salário a que pode aceder, pela relação esperada entre mais qualificação e melhor emprego.

Nas narrativas que captamos, em conversas informais, de diferentes agentes educativos, encontramos muitas referências a esta relação entre o que realizam para/com as crianças, o seu sucesso futuro e a importância do mesmo para o país, estão permanentemente presentes, o que evidencia a visão que existe sobre as crianças. Estamos cientes do fato de que existem concepções de educação pré-escolar que ainda são consideravelmente marcadas pelo processo de “reinstucionalização da infância” (Sarmiento, 2013): a infância foi trazida para a escola e a escola vem criando um regulamento que reforça alguns estigmas negativos em crianças - a criança ainda não pode, não é capaz, não tem direito a isto ou aquilo. De acordo com essa perspectiva, que refutamos, a educação pré-escolar é entendida como compensatória, capaz de atender às incompletudes das crianças. Sabemos também que as políticas educacionais para a infância, globalmente, são baseadas em concepções hegemônicas neoliberais, que vêm diversificando a oferta e o conteúdo da educação infantil (Vilarinho, 2013), privilegiando a orientação pré-escolar, visão contrária à nossa na medida em que nos vinculamos a perspectivas críticas (Vilarinho, 2012, 2013 e 2015). As contribuições do construcionismo social para a educação de infância (Katz, 1977; Vygotsky, 1998; Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007; Hohmann, Banet & Weikart, 1992; Malaguzzi, 1999; Spodeck, 1982; Spodeck, Saracho, & Davis, 1987; Moss, 2015; Vasconcelos, 2002) permitem-nos pôr em questão essas práticas pré-escolarizantes, as quais limitam processos emancipatórios, capazes de ampliarem as oportunidades de crescimento e aprendizagem das crianças de forma mais criativa e sustentada.

5. Reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação – uma síntese

A nossa experiência no terreno e a pesquisa documental efetuada, permitiu-nos constatar o relevante papel que agências internacionais, fundações e organizações não-governamentais têm em Angola, em São Tomé e Príncipe e na Guiné-Bissau no apoio às comunidades e aos governos locais. Através de inúmeros programas de financiamento e de ações concretas em diferentes domínios, elas têm minimizado as situações de pobreza extrema em que algumas comunidades vivem e apoiado os governos no desenvolvimento destes países¹¹.

No que diz respeito ao apoio à infância, a UNICEF tem um papel fundamental no desenvolvimento de programas e sua disseminação pelas comunidades em domínios como saúde materno-infantil, proteção social, educação parental, educação sexual das adolescentes, educação de infância, promoção da educação das meninas. Desenvolve campanhas de educação não formal, com formatos diversos (visuais, televisivos, conversas nas comunidades), destinadas ao público em geral e com conteúdos que assentam em temáticas que decorrem de problemas concretos observados nas comunidades: higiene, puericultura, gravidez na adolescência, saúde oral, prevenção de doenças contagiosas, maus-tratos, violência doméstica, absentismo escolar, entre outras. Tal como a UNICEF, outras agências e organizações (destaque para as das igrejas católica e evangélica) desenvolvem programas nos territórios nestes domínios, na sua maioria com um cariz remediativo, mas também se esboçam desenhos de ação preventiva.

Sendo importante a ação destas entidades, encontramos debilidades sobre as quais importa refletir, e aqui sinalizar, no sentido de se (re)pensarem os modelos de cooperação internacional no domínio da educação e desenvolvimento. Uma debilidade decorre do modo de governação das entidades e da sua relação com os governos e com outras organizações a trabalhar nos territórios. As agências e as organizações não-

¹¹ Por exemplo, sem o apoio do Banco Mundial as crianças não teriam acesso gratuito às refeições que se servem nas escolas.

governamentais internacionais, para além da missão e finalidades de cada uma, têm instituídos modos e instrumentos de governação particulares. Estes preveem a relação formal com os governos, mas nem sempre têm em conta e se ajustam à presença e ao trabalho de outras agências e organizações. Este facto tem produzido uma desarticulação sistemática entre elas e a proliferação de programas e ações similares nos mesmos territórios. As frágeis e pontuais parcerias que se estabelecem entre elas têm um caráter instrumental. Nos países onde trabalhamos, não encontramos um planeamento estratégico para a cooperação internacional que influencie a definição contextualizada dos programas, das suas práticas e avaliação. Os Estados nacionais têm manifestado alguma dificuldade em assumirem a coordenação desses processos por causa da sua dependência económica e também pela instabilidade política em que vivem.

Outra debilidade verificada é a presença da designada “política de empréstimo” de programas mundiais, predominantemente de pendor compensatório, elaborados pelas agências internacionais, que não são concetualizados tendo em conta as crianças, as culturas infantis, o contexto social e cultural em que vivem, e em cuja elaboração as crianças e suas famílias não participam. Apesar desta constatação, também tomamos conhecimento da presença de programas e de práticas de cooperação que, sendo pensadas numa dimensão mais crítica, incorporam dimensões próximas das “epistemologias do Sul”, mobilizando os saberes das comunidades e apelando à sua participação. Mesmo assim, não observamos práticas em que as crianças sejam ouvidas, o que dá conta da grande fragilidade do direito da participação. Esta política de empréstimo também é visível nos programas de formação de educadores e professores, particularmente através de acordos institucionais com estabelecimentos de educação superior de outros países, em particular do Brasil e de Portugal.

A visão sobre a criança cidadã, detentora de especiais direitos de proteção, de apoio e de prioridade no acesso aos serviços de que necessita, tendo em vista oportunidades de desenvolver plenamente as suas potencialidades, obriga a que se concretize uma intervenção sistémica e coordenada, integrando crianças, famílias, comunidades, Estado e instâncias internacionais, para que os benefícios a favor de uns tenham influência e se traduzam por melhorias na vida de todos. Nas sociedades africanas, em que a vida das crianças mais novas está intimamente associada à qualidade de vida das suas mães e dos seus irmãos mais velhos (ainda que também crianças), ao se consagrarem direitos e condições de melhoria para uns, tem de se intervir igualmente a favor dos restantes.

No nosso entender, o quadro concetual em que nos fundamentamos é bastante relevante para a investigação das realidades dos países onde trabalhamos em programas de cooperação internacional, mas também abre possibilidades alternativas de educação e formação e de pensar e implementar os modelos de cooperação nestes países. Importa, pois, continuar a aprofundar com a lente da “descolonização cognitiva” (Santos, 2018) novas possibilidades de intervenção participativas e emancipatórias destas nações de modo que se possa inverter o ciclo de pobreza, desigualdades e de vulnerabilidade observados e que os direitos do homem (incluindo aqui os das crianças) sejam garantidos. A promoção da educação de cariz humanista e emancipatória tem neste processo de desenvolvimento um papel crucial.

Financiamento

Este trabalho foi financiado com fundos nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho, com a referência UID/CED/00317/2019

Referências

Campos, M. M. (1997). Educação infantil: O debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, 113-127.

Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. (CADHP) (1990). *Carta africana dos direitos e bem-estar da criança*. <https://fecong.org/pdf/crianca/CartaAfricanaDC.pdf>

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.

- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Artmed.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of Child – and How to Make it Work. *Human Right Quarterly*, 12, 97-100.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE, Governo de Angola. (2016). *Censo 2014 - Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*. https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_637981512172633350.pdf
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Seminário de Divulgação dos Dados - IV Recenseamento Geral da População e Habitação de 2012* (RGPH-2012). São Tomé e Príncipe. <https://bit.ly/3p5jatB>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press Cambridge.
- Katz, L. (1977). *Talks with teachers: Reflections on early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n.º 96 - Especial, 797-818.
- Luna, M. T. (2018). El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales en la conceptualización de la infancia. *Sociedad e Infancias*, 2, 39-57.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. Em C. Edwards, G. Forman, & L. Gandini (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Artmed.
- Mendonça, R. S. P. de, & Barros, R. P. de (2006). Uma avaliação dos custos e benefícios da educação pré-escolar no Brasil. Em *A Primeira Infância no Desenvolvimento Sustentável*, 1999. Porto Alegre. https://www.cps.fgv.br/simulador/infantil/Palestrantes1611/Quali_texto_Rosane.PDF
- Ministério da Educação, Cultura e Formação. (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe: Políticas e Estratégias de Desenvolvimento no Horizonte de 2022*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2012-05-sao-tome-education-sector-plan.pdf>
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. *Revista Investigar em Educação: Infância(s), Educação e Sociedade*, 4, 9-23.
- Muñoz, L.G. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37.
- Prout, A. (2010). Reconsiderar a nova sociologia da infância: Para um estudo interdisciplinar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon - An Introduction to a series of National Reports*. Eurosocial - Report 36/1991. European Centre.
- Qvortrup, J. (2010). A tentação da diversidade – e seus riscos. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1121-1136.
- Rato, J. R., & Castro Caldas, A. (2010). Neurociências e educação: Realidade ou ficção? Em C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomew, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio de Investigação em Psicologia* (pp. 626-644). Universidade do Minho.
- Santos, B. S. (2004). *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*. http://www.ces.uc.pt/misc/Do_posmoderno_ao_pos-colonial.pdf
- Santos, B. S., & Menezes, M. P. (Orgs.) (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Em B. S. Santos, & M. P. Menezes (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). Cortez.
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo*. Almedina.
- Sarmiento, M. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. Em R. Ens, & M. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e formação de professores* (pp. 13-46). Champagnat Editora.
- Sgritta, G. (1997) Inconsistencies: Childhood on the economic and political agenda. *Childhood*, 4(4), 375-404.
- Spodeck, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education*. Free Press.
- Spodeck, B., Saracho, O. N., & Davis, M. D. (1987). *Foundations of early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- UNICEF. (2016a). *Análise da situação das crianças e das mulheres em São Tomé e Príncipe em 2015*. https://www.ine.st/phocadownload/userupload/Documentos/Inqu%C3%A9ritos/Outros%20estudos/SITAN_PT_Report_final_2015.pdf
- UNICEF. (2016b). *Crianças e mulheres em Angola. Análise de situação 2015*. https://issuu.com/unicefangola/docs/situacao_crianças_angola_2015
- UNICEF. (2016c). *Inquérito dos Indicadores múltiplos e de saúde*. Angola. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/fr327/fr327.pdf>
- UNICEF. (2016d). *Situation analysis of children and women Guinea-Bissau 2015*. <https://www.unicef.org/guineabissau/media/696/file/Situation-Analysis-of-Children-and-Women-2015.pdf>
- Vasconcelos, T. (2002). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vilarinho, E. (2012). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o Terceiro Sector. *Configurações*, vol 10, pp. 109-122.
- Vilarinho, E. (2013). O direito das crianças à Educação pré-escolar pública de qualidade: análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, 31(15), p. 281-300.
- Vilarinho, E. (2015). Pela “causa” da educação pré-escolar em Portugal: aproximações às políticas de Terceira Via. In V. M. V. Peroni (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado em Educação* (pp. 144-174). Oikos.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Formação social da mente*. Martins Fontes.
- World Health Organization. (2016). *World health statistics 2016: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. <https://reliefweb.int/report/world/world-health-statistics-2016-monitoring-health-sdgs>