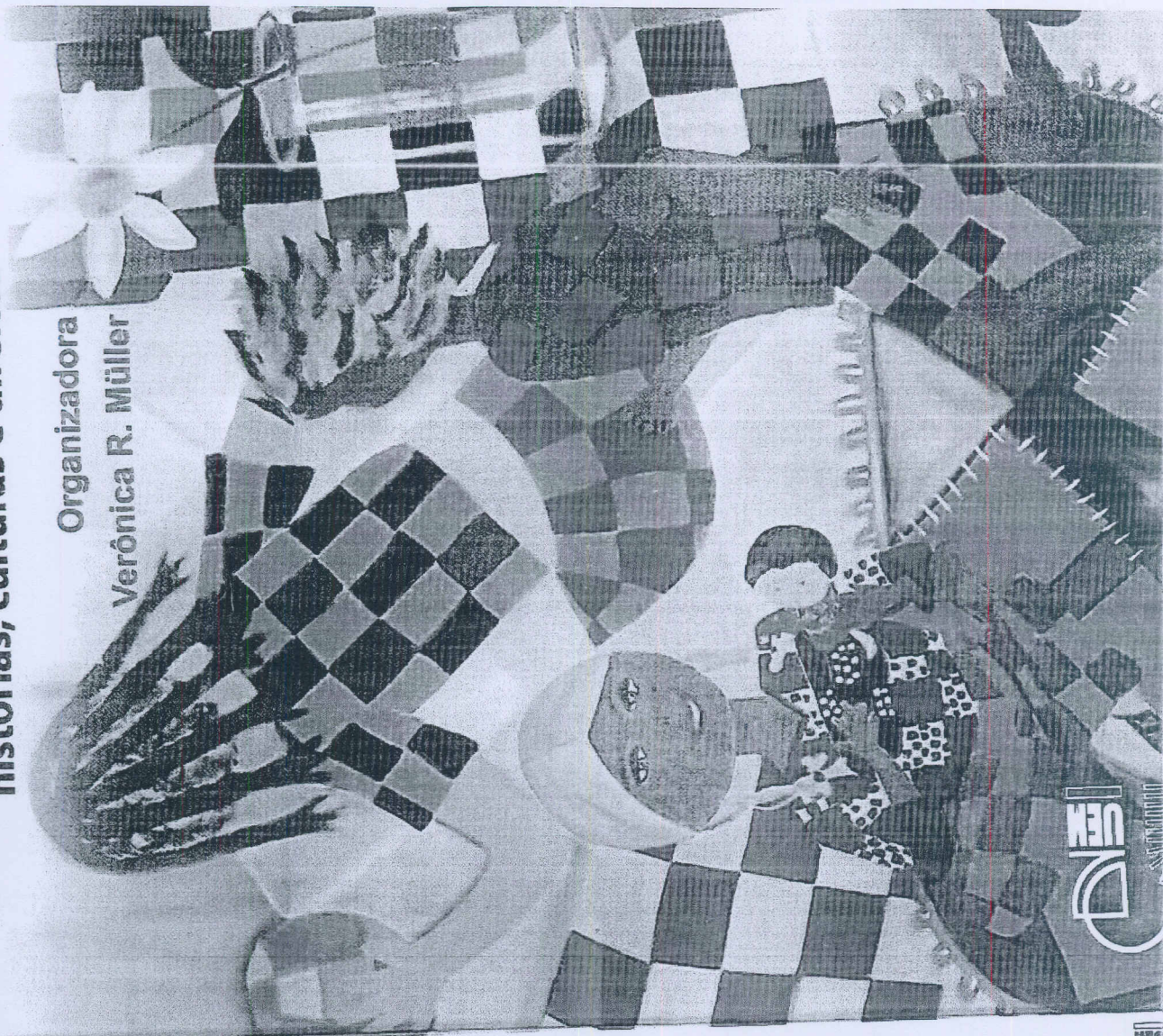


# CRIANÇAS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

histórias, culturas e direitos

Organizadora

Verônica R. Müller



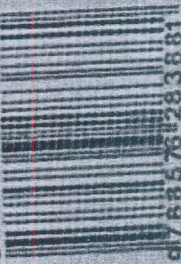
Organizadora  
Verônica R. Müller

CRIANÇAS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
histórias, culturas e direitos

Ministério do  
Esporte

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

ISBN 978-85-7628-388-1



9788576283881

Verônica Regina Müller  
organizadora

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

apresentação  
Martinho da Vila

prefácio  
Mário Volpi



**Editora da Universidade Estadual de Maringá**

Reitor: Prof. Dr. Jairo Santiago Prates Filho. Vice-Reitora: Profa. Dra. Neusa Alenc. Diretor da Eduem: Prof. Dr. Isomar Nunes do Prado.  
Editor-Chefe da Eduem: Prof. Dr. Alessandro de Lima e Biancini.

#### Conselho Editorial

Prestiça...: Prof. Dr. Isomar Nunes do Prado. Editores Científicos: Prof. Aldenir C. Buzzi Romualdo Lima, Profa. Dra. Ana Lídia Rodrigues, Profa. Dra. Anelice Regina Scheibauer, Prof. Dr. Antonio Ozari da Silva, Prof. Dr. Cláudia Cabreira Jobim, Profa. Dra. Eliane Aparecida Sanches Tonelli, Prof. Dr. Edmarcio Augusto Tomazini, Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Sousa, Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Prof. Dr. Evaristo Alcívio Paredes, Prof. Dr. João Fábio Bertolini, Profa. Dra. Larissa Michelle Lani, Profa. Dra. Lúzia Maria Bellini, Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, Profa. Dra. Maria Sueli Papellanni, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Osvaldo Cuny da Moura Lima, Prof. Dr. Ruyrinaldo de Lima, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Ronald José Barth Pinto, Profa. Dra. Rosilda das Neves Alves, Profa. Dra. Yerezinha Oliveira, Prof. Dr. Valdeir Soliani Franco, Profa. Dra. Valéria Soares de Assis.

#### Equipe Técnica

Fluxo Editorial: Edilson Damascio, Edineire Franciscan Jacob, Márcia Yamamoto Hummelzinski, Maria Cristina Senoparin. Projeto Gráfico e Design: Marcos Kazuyoshi Sasaki. Artes Gráficas: Luciano Willian da Silva, Marcos Roberto Andreussi. Marketing: Marcos Cipriano da Silva. Comercialização: Norberto Pereira da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshime.



Maringá  
2011

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.  
 Todos os direitos reservados desta edição 2011 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Maria Dolores Machado

Normalização textual e de referências: Adriana Curti Cantadori de Camargo

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sasaki

Imagens - fotos: fornecidas pelos autores

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

Capa - arte final: Jaime Luis L. Pereira

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9-1123)

Fonte: Garamond

Tiragem - versão impressa: 2.000 exemplares

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

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

Vários autores.

ISBN 978-85-7628-388-1

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

CDD 21.ed. 301  
 361.1



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá  
 Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário  
 87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392  
 www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

<b>APRESENTAÇÃO</b>	7
Martinho da Vila .....	
<b>PREFACIO</b>	11
Mario Volpi.....	
<b>ABERTURA</b> .....	15
<b>Capítulo 1 - ANGOLA</b>	
Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania	
Eugénio Alves da Silva .....	19
<b>Capítulo 2 - BRASIL</b>	
Crianças do Brasil: percursos históricos para a conquista de direitos	
Verônica Regina Müller, Miryam Mager, Ailton José Morelli .....	63
<b>Capítulo 3 - CABO VERDE</b>	
A gestão das crianças em situação de rua e o surgimento do Estado Serviço Social em Cabo Verde	
Lorenzo I. Bordonaro, Redy Wilson Lima.....	107
<b>Capítulo 4 - MOÇAMBIQUE</b>	
Crianças e espaço urbano em Maputo	
Elena Colona, Eugénio José Brás .....	139

**SER CRIANÇA NO MEIO RURAL EM ANGOLA:**  
INFÂNCIA, TRADIÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Eugénio Alves da Silva<sup>1</sup>

**Introdução**

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Veremos como a infância no meio rural é vivida sob consideração de um elemento importante da tradição: a preparação para a vida de adulto em função do género, o que determina a adopção de práticas de socialização na infância condicionadas pela diferenciação de papéis sexuais o que, por sua vez, marca o modo como meninos e meninas vivem essa infância. Por isso, serão convocadas duas personagens-tipo que reúnem as características típicas das crianças angolanas rurais: Muxima, um rapaz e Massoji<sup>2</sup>, uma menina, ambos de 10 anos, que nos revelarão facetas da sua infância vividas em função do género, dos usos e costumes, do ideal de serem adultos dignos

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

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

### **1. Angola: ruralidade, tradição e modernidade**

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

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

#### **1.1. Características socioculturais do meio rural**

O meio rural em Angola, país com uma extensão territorial de 1.242.700 km<sup>2</sup> e baixa densidade populacional, pode ser

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

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

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

Outros indicadores expressam uma realidade que é própria de países em vias de desenvolvimento como a esperança de vida que é de 48 anos (UNICEF, 2011). Os índices de mortalidade materna registam 1400 casos por 100 mil nados-vivos (PNUD, 2010) e a mortalidade infantil cifra-se na ordem dos 42/1000 nascimentos (UNICEF, 2011) e que cerca de um quinto das crianças não atinge os cinco anos de vida (PNUD, 2010); a taxa de fertilidade é de 5,6 filhos por mulher (UNICEF, 2011); 45% das crianças sofrem de má nutrição crónica (UNICEF, 2009). Em função destes indicadores, Angola regista um valor de 0,403 (sendo 1 o máximo) o que a coloca na posição 146ª em termos de Índice de Desenvolvimento Humano<sup>3</sup> no conjunto de 169 países analisados (PNUD, 2010).

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

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

O meio rural em Angola apresenta as seguintes características socioeconómicas: economia baseada na agricultura de subsistência, pecuária e pesca artesanal; índices de pobreza na ordem dos 77% dos quais 26% de pobreza extrema (PNUD, 2010). Esta afecta mais as mulheres e as crianças, considerados grupos mais vulneráveis; limitada capacidade financeira das famílias o que dificulta o acesso à educação e à saúde; por isso, as crianças são necessárias em casa para 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. Massojj, por exemplo, por ser menina, participa nas tarefas domésticas e desde há dois anos que ajuda a cuidar de dois irmãos de tenra idade, entretendo-os na ausência da mãe.

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

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

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

### 1.2. Tradições banto, infância e vida comunitária

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

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

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

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

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

A vida das crianças decorre no ambiente natural que oferece a maior parte dos materiais disponíveis para a construção dos seus brinquedos. Por exemplo, os rapazes constroem trotinetas de madeira, carros de bordão<sup>4</sup>, físgas e azagaias a partir de ramos de árvore e aproveitam também os subprodutos do mundo

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A diferenciação dos papéis é feita logo à nascença e está presente durante o crescimento embora só se complete mediante os ritos de iniciação. Este modo de proceder decorre da necessidade de iniciar a educação desde muito cedo pois, como considera um provérbio lunda-quioco<sup>5</sup>, “o pau endireita-se enquanto é pequenino” (MARTINS, 1951, p. 183; BARBOSA, 1984, p. 153) e ambó<sup>6</sup> (MITTELBERGER, 1991, p. 168) sendo que o pau não endireitado enquanto verde, já não pode sê-lo depois de seco. Significa que, de acordo com um provérbio nhaneca-humbe<sup>7</sup>, (SILVA, 1989, p. 240) “a criança não ensinada em pequena, quando crescida, não te obedece”.

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

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

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

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

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

educação da criança ovimbunda<sup>8</sup> quando refere que “a criança não se castiga; quando muito, chama-se-lhe a atenção para uma falta, admoesta-se e educa-se por palavras”. A este respeito Ríbas (1964, p. 52) afirma: “Não gosta o nativo de bater nos filhos. Sobreretudo esbofeteando”. Neto (1963, p. 55) é da mesma opinião, ao abordar a educação dos Cuanhamas<sup>9</sup>, afirmando que “[...] as crianças integram-se, desta maneira, no meio e a sua vida identifica-se facilmente com a dos pais, por meio do exemplo e da persuasão. Raros são os castigos e os prémios”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

h) Promove a solidariedade e uma dupla integração, permitindo que o indivíduo se reconheça no grupo e na cultura, pois ele é a expressão particular da maneira de viver e pensar do grupo. Deste modo consegue-se preservar a identidade cultural e capacitar os sujeitos para a vida social/comunitária;

- i) É um processo contínuo e sistemático que toma o ser humano sob sua responsabilidade desde a infância à velhice, preparando-o para as sucessivas etapas da vida e culminando com a morte.

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

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

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

### 2.3. Infância e representações sobre o género no meio rural

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

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

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

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

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

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



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

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

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

### 3.1. Hegemonia cultural, tradição e identidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. Prisão psíquica e socialização conformista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências

- ALTUNA, Raul. **Cultura tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano da Pastoral, 1993.
- BA, Amadou Hampâté. **Aspects de la civilisation africaine**. Paris: Présence Africaine, 1972.
- BARBOSA, Adriano C. **Quinhentos provérbios Quiocos**. Santo Tirso: Ora & Labora, 1984.
- BHABHA, Hommi K. **O Lugar da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CABRAL, Amílcar. **Nacionalismo e cultura**. Santiago de Compostela: Laiovento, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Cahiers de prison**. Paris: Gallimard, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- MARTINS, João Vicente. **Subsídios etnográficos para a história dos povos de Angola**. Ikuma? i Mianda Iá Tutchokwe (Provérbios e Ditos dos Quiocos). Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1951.
- MASANDI, Pierre Kita. **Education traditionnelle**. São Paulo: USP, 2004.
- MATTA, José Cordeiro da. **Philosophia popular em provérbios angolenses**. Boston/New York: [s.n.], 1891.
- MELO, Rosa M. **Alimentação, doenças e terapias entre os Handa (Angola)**. Disponível em: <www.codesria.org/IMG/pdf/melo\_conceicao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. A morte, os defuntos e os rituais de “limpeza” no pós-guerra angolano: quais os caminhos para pôr termo ao luto?. **Afro-Ásia**, n. 37, p.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CRIANÇAS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

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