

## **Agradecimentos**

À orientadora Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto e à co-orientadora Professora Doutora Clara Afonso de Azevedo de Carvalho Piçarra, pela paciência e empenho na orientação.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos da República de Angola, pelo suporte financeiro à formação.

Ao segundo pai Professor Jorge N'gola (em triste memória), pelos aconselhamentos durante a primeira fase escolar.

A todos os Professores do curso do doutoramento sem excepção, pela ajuda prestada durante a formação.

À Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, pelos apoios prestados, sobretudo na pesquisa.

Ao Professor Doutor João Milando, pelos incentivos à continuidade e ao triunfo.

Ao Professor Mestre Domingos Pascoal, pela aposta prestada durante a formação superior e ter aberto o caminho que nos fez chegar ao ISCTE-IUL (Instituto Superior de Ciências de Trabalho e de Empresa – Instituto Universitário de Lisboa).

Ao Governo da Província de Benguela, em especial às administrações municipais do Chongoroi, do Caimbambo, do Cubal e da Ganda, pelo apoio dado durante a pesquisa de campo que contou com o envolvimento das autoridades tradicionais, a quem expresso os meus sinceros agradecimentos.

À coordenação do curso de mestrado em Educação e Sociedade 2014/2015 pelos conhecimentos transmitidos e o acesso bibliográfico.

Às centenárias Cecília Tchilimovenda (Kambuta) e Teresa Navaia (Kambuta) que a seu pedido foram entrevistadas, tendo fornecido informações úteis para o trabalho.

Os meus agradecimentos a todos quantos, directa ou indirectamente emprestaram a sua seiva que fortificou as minhas raízes com as quais foi possível, hoje, tornar o grande sonho numa realidade.



## Resumo

Estudar a influência da educação formal ou escolar na educação tradicional no processo educativo de jovens das comunidades rurais de Angola, focalizado na comunidade rural Vahanya que habita a região Centro-Oeste de Angola, compreendendo a divisão político-administrativa dos municípios de Caimbambo, Cubal, parte sul da Ganda e parte norte e nordeste do Chongoroi, Província de Benguela, constitui o objectivo principal da pesquisa. O presente estudo privilegia a forma de raciocínio e de argumentação hipotética dedutiva que passa pela reflexão sobre um campo teórico relacionado com o da educação, no sentido de educação escolar e educação tradicional, de cultura e identidade, de socialização e aculturação, de representações sociais e que permitiu alicerçar o trabalho de campo. Com a realização do trabalho de campo foi possível obter dados que provam a importância que a comunidade rural Vahanya atribui à educação formal transmitida por intermédio da escola e à educação tradicional passada através da instituição *ocoto* e da prática dos rituais de iniciação (*ekwenje* e *efeko*). A realização do trabalho de campo permitiu, igualmente, verificar que a educação formal e a educação tradicional mantêm uma relação dicotómica, devido ao facto de a educação formal não se articular com a educação tradicional comunitária e, por conseguinte, não ser assumida a necessidade de uma educação intercultural que estude não somente os propósitos do currículo escolar oficial mas, seja capaz, também de resgatar o papel da educação tradicional e os seus valores fundamentais.

**Palavras-chave:** educação em Angola, educação tradicional, identidade cultural, sistema de ensino em Angola, rituais.

## Abstract

Studying the influence of modern education in the traditional education of the educative process for young people of the rural community in Angola, to strengthen relationships with Vahanya Rural Community which inhabit (live in) in the Centre West of Angola. Comprising the political division - administrative municipalities of Caimbambo and Cubal (located in the southern part of Ganda and northern part and northeastern of Chongoroi, Benguela Province) is the main objective of this research. This study focuses on the way of reasoning and deduction hypothetical argument that passes through the definition of related theories of education, in senses, modern and traditional, culture and identity, socialization and acculturation, social representations that enabled the base of fieldwork. With the completion the fieldwork, it was possible to obtain data that show the importance of modern education in the Vahanya Rural Community that was transmitted by the school and the traditional education is transmitted by *ocoto* institution and the ritual practice of initiation “*ekwenje* and *efeko*”. This work allowed also determine that modern and traditional educations remain a dichotomous relationship, due to the fact that the modern education does not articulate with the traditional communitarian education and therefore, it does not assume the inevitableness of a cultural education which studies not only the purpose or intention of official scholar curriculum but to be able to ransom the importance of traditional education and their fundamental values.

**Keywords:** education, socialization, ritual, cultural identity

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice de Quadros .....	viii
Índice de Figuras .....	viii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO TRADICIONAL: CAMINHOS DIVERGENTES OU CONVERGENTES?.....</b>	<b>15</b>
1.1. Cultura e Identidade, uma Relação de Interdependência no Processo Educativo .	18
1.1.1 Conceito de cultura.....	18
1.1.2 Conceito de identidade .....	21
1.1.3 A interligação cultura e identidade no processo educativo .....	23
1.2 Socialização e Aculturação no Processo Educativo.....	25
1.2.1 Socialização .....	25
1.2.2 Aculturação.....	28
1.2.3 Socialização e aculturação no processo educativo .....	30
1.3 A Escolarização como Instrumento da Educação Formal .....	38
1.4 Instrumentos de Educação Tradicional .....	48
1.4.1 Processo ritual.....	48
1.4.2 Tradição oral.....	56
1.5 As Representações Sociais na Reconstituição das Memórias Colectivas.....	60
1.6 Língua enquanto Instrumento de Educação .....	65
1.6.1 Língua, cultura e identidade: uma relação interdependente .....	67
1.6.2 Línguas maternas e línguas oficiais nos processos educativos.....	68
<b>2 CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>71</b>
2.1 A Problemática da Investigação e Pergunta de Partida .....	71
2.2 Desenho da Investigação.....	72
2.3 Técnicas de Recolha de Dados .....	73

2.3.1	A Pesquisa Documental.....	73
2.3.2	Entrevista.....	73
2.3.3	Análise de Conteúdo.....	76
2.3.4	Trabalho de campo .....	76
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO III: SISTEMA DO ENSINO EM ANGOLA .....</b>	<b>81</b>
3.1	O Ensino no Período Colonial .....	81
3.1.1	Políticas educativas do sistema colonial em Angola (1926-1975).....	82
3.1.2	A Dinamização do ensino colonial.....	92
3.2	O Ensino Escolar pós-Independência (1975-2013) .....	112
3.2.1	O Ensino Escolar da Primeira República ao Multipartidarismo (1975-1992) 113	
3.2.2	O Ensino Escolar do Multipartidarismo (1992-2013).....	118
3.3	Os Parceiros Sociais na Implementação da Ensino Escolar .....	132
3.3.1	A Família .....	132
3.3.2	As igrejas .....	133
3.3.3	As ONG's (Organizações Não-Governamentais).....	136
3.3.4	Entidades Privadas.....	137
3.4	O Ensino Escolar e o Desenvolvimento de Angola.....	138
3.5	Principais Factores de Estrangulamento ao Ensino Escolar de Desenvolvimento 142	
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV: A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS VAHANYA.....</b>	<b>147</b>
4.1	O Espaço Geográfico .....	147
4.1.1	A Ecologia .....	149
a)	O Clima .....	149
b)	A Flora.....	149
c)	A Fauna .....	150
4.2	População.....	150
4.3	Educação .....	154

4.3.1	Iniciação masculina <i>ekwenje</i> (circuncisão).....	157
4.3.2	Iniciação Feminina ( <i>efeko</i> ) .....	163
4.4	O <i>Ocoto</i> .....	167
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS DADOS DO TRABALHO DE CAMPO.</b> .....	<b>181</b>
5.1	A Importância da Educação Escolar .....	183
5.1.1	Os Jovens.....	183
5.1.2	“Os mais velhos” .....	185
5.1.3	Frequência escolar: vantagens .....	186
5.1.4	A relação entre a frequência escolar e as actividades desenvolvidas na comunidade .....	190
5.2	A Importância da Educação Tradicional.....	199
5.3	O valor dos rituais na vida da comunidade .....	201
5.3.1	Os Jovens.....	201
5.3.2	Os “Mais Velhos” .....	201
5.4	Ensinamentos dos rituais.....	204
5.5	A relação entre os rituais e a vida da comunidade.....	206
5.6	A Importância do <i>Ocoto</i> na Educação Tradicional dos Vahanya .....	209
5.6.1	<i>Ocoto</i> de serão para a educação.....	209
5.6.2	<i>Ocoto</i> dos “mais velhos” (feitiço) .....	215
5.7	A relação entre a Educação Escolar e Educação Tradicional. Dicotomia? Simbiose? Complementaridade? .....	216
5.8	Outras Fontes Oraís Contactadas .....	220
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>225</b>
	<b>Bibliografia</b> .....	<b>229</b>
	<b>Anexos</b> .....	<b>I</b>





## Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Esquema comparativo entre os tipos de socialização .....	37
Quadro 2.1-- Caracterização da amostra .....	79
Quadro 2.2– Caracterização dos entrevistados por níveis de escolaridade .....	79
Quadro 3.1 – População angolana por raça e « <i>status</i> civilizacional» (1940 e 1950) .....	90
Quadro 3.2-- Evolução do ensino profissional nos anos lectivos 1939-40 e 1957-58 .....	96
Quadro 3.3 – Ensino profissional industrial e comercial, corpo docente e estabelecimentos .....	97
Quadro 3.4 – Número de alunos do ano lectivo 1959/1960 .....	98
Quadro 3.5 – Número de Instituições, Corpo Docente e Discente até 31 de Dezembro, de 1961 .....	106
Quadro 3.6– O estado do ensino colonial no último ano letivo de 1972/1973.....	111
Quadro 3.7– Reformas do sistema escolar .....	119
Quadro 3.8-- Evolução dos efectivos escolares 2008-2012, no quadro da reforma escolar ao nível nacional .....	121
Quadro 3.9– Eficácia interna.....	122
Quadro 3.10– Evolução do corpo docente não universitário (2008-2013) ao nível nacional .....	122
Quadro 3.11– Evolução de salas de aula, 2008-2013, ao nível nacional .....	123
Quadro 3.12– Rendimento externo (técnicos formados).....	123
Quadro 3.13– Aproveitamento escolar ao nível nacional.....	123
Quadro 3.14– Crescimento de estabelecimentos escolares, salas de aulas e docentes da Província de Benguela.....	124
Quadro 3.15– Aproveitamento escolar do Ano Lectivo de 2013, por Município do território dos Vahanya.....	125
Quadro 3.16 – Crescimento de escolas, salas e corpo docente no Território Hanya.....	126
Quadro 3.17 – Docentes do ensino superior em 2013.....	130
Quadro 3.18 – Formação de quadros superiores no exterior no período 2008 a 2013 .....	131
Quadro 3.19– Indicadores sobre Desenvolvimento Humano .....	140
Quadro 5.1 – Caracterização de Fontes Entrevistadas .....	181

## Índice de Figuras

Figura 2.1 – Itinerário de entrevistas .....	77
--	----



## INTRODUÇÃO

A educação é um processo que está sempre presente na vida das pessoas, desde o nascimento até ao fim da vida. Do ponto de vista de concepção, podemos considerar a educação em três dimensões: a educação tradicional ou informal<sup>1</sup>, iniciada com os primórdios da vida humana sobre a terra, a cargo das famílias, nuclear (pai, mãe e irmãos) e alargada (pai, mãe, irmãos, avós, tios, tias, primos) e da sociedade em geral (vizinhos, adultos e elementos das comunidades), que se transmite dos adultos para as crianças, e os jovens por experiências vividas, verbalmente, através de rituais de socialização a qualquer hora e em qualquer lugar, sendo o *ocoto*<sup>2</sup> um exemplo. A dimensão educação formal<sup>3</sup>, de origem ocidental, traduzida em currículos devidamente estruturados e sistematizados e que se desenvolve na Escola, sendo da responsabilidade dos profissionais (professores) a transmissão dos saberes acumulados para os alunos. E a dimensão educação não-formal<sup>4</sup> que, mesmo não tendo feito parte da abordagem estruturante, pode ser referida no decorrer da pesquisa.

---

<sup>1</sup>Neste estudo não adoptamos o conceito de educação informal devido, por um lado, ao seu carácter difuso, confundido em algumas aborgens com o conceito de educação não-formal e, por outro lado, devido ao facto de não ser do domínio das comunidades rurais sobre os quais incide a pesquisa.

<sup>2</sup>Em contacto com especialistas em linguística africana aconselham-nos a abandonar a grafia *otchoto*, usada pela Igreja Católica, por se identificar com a escrita latina e *ochoto*, usada pela Igreja Protestante que por si só a abandonou, passando a usar *ocoto*, recomendada pela grafia africana adoptada neste trabalho. A referida evolução e adopção é extensiva à palavra hanha que, de acordo com a grafia africana, se recomenda ao uso da escrita hanya. Com efeito, para designar os povos Va-Hanha seria necessário o emprego da escrita Vahanya, sem o hífen, não recomendado nem por José Redinha (1974) nem por Mesquita Lima (1964), estudiosos eminentes destes povos.

<sup>3</sup>Daqui em diante trataremos a educação formal por educação escolar, visto que a escolarização representa um dos enfoques da pesquisa e de domínio do grupo-alvo (comunidade rural).

<sup>4</sup>Khôi (1990) considera que a educação não-formal se assemelha à educação formal pela forma como se apresenta, organizada e sistematizada. A diferença entre os dois tipos de educação (formal e não-formal) consiste no facto de a segunda educação estar vocacionada para a aprendizagem de certos grupos da população com o intuito de obterem uma aprendizagem determinada, tais como: formação profissional de jovens e adultos, vulgarização agrícola, educação sanitária e nutritiva e outras. Processa-se, segundo Comissão das Comunidades Europeias (2000), em paralelo com os sistemas de ensino e formação, e não conduz, necessariamente, a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

Os propósitos da educação formal expressam-se através da escolarização. A sua abrangência estende-se à formação académica primária, média e superior, sendo a formação primária amais representada ao nível das cidades, vilas, povoações e aldeias e, por conseguinte, a que implica maior número de população estudantil.

Têm surgido múltiplos estudos sobre a educação em Angola na perspectiva da escolarização como, por exemplo, os trabalhos publicados por Simão (1995), Henderson (2001), Silva (2003), Zau (2009), Neto (2010) e a Universidade Católica de Angola (2010; 2011; 20013), entre outros, analisando a educação tradicional, cite-se ainda como exemplo as publicações de Estermann (1983), Hermann (1986), Melo (2001), Guebe (2003) e Silva (2011). No entanto, a educação global processa-se na confluência entre a educação tradicional realizada pelas famílias e pela sociedade e a educação escolar, daí a pertinência dos estudos sobre a educação que considerem o aspecto sociocultural tal como Silva (2011:2545) o refere, criticando a situação vigente ao afirmar que, “Efectivamente, a política educativa angolana está concebida como se a realidade nacional fosse culturalmente homogénea e como se fosse possível educar os cidadãos à margem das especificidades regionais marcadas pela prevalência dos valores tradicionais em função dos quais os costumes locais são preservados.”

Na nossa opinião, a política educativa angolana deve considerar a articulação entre a educação escolar e a educação tradicional de forma a comprometer-se com a implementação de uma educação intercultural que reconheça não somente os propósitos do currículo escolar como reconheça, também, a importância da educação tradicional e resgate o seu papel e os seus valores fundamentais, não a remetendo apenas para comunidades e reconhecendo a sua importância na criação de um cidadão incutido de consciência social.

Conscientes da importância desta relação, decidimos estudar a relação entre a educação formal e a educação tradicional mas na perspectiva da influência da escolarização sobre as manifestações da educação tradicional que temos vindo a estudar junto dos Vahanya.

Constituem motivações para a realização deste estudo, os seguintes:

Primeiro: A nossa passagem pelos ensinamentos tradicionais transmitidos pelos “mais velhos” a partir do *ocoto*, cujo valor e contributo permanecem para sempre nas nossas percepções, razão pela qual publicamos a obra com o título *O que eu aprendi no Otchoto*, editado pela Kilombelombe, em 2003, tendo tido um grande impacto na comunidade Vahanya (unidade de análise) e fora dela. Associa-se a esta realidade o facto de termos escolhido a mesma comunidade Vahanya para o estudo da dissertação do mestrado e ter realizado o trabalho de campo em 2004.

Segundo: A deslocação ao terreno no período acima referido permitiu-nos perceber que a educação tradicional na comunidade em estudo não era realizada como no passado, ou seja, os lugares sagrados de passagem de testemunho (*ocoto* e *onjango*) às novas gerações não existiam. As explicações avançadas na altura diziam respeito, por um lado, à desvalorização da educação tradicional por parte dos jovens e, por outro lado, ao abandono das populações das zonas rurais para as zonas urbanas, devido o conflito armado que afectou a região a partir de 1980.

Terceiro: As deslocações forçadas das populações, das zonas rurais para as zonas urbanas, fizeram com que elas perdessem os seus usos e costumes do campo e se socializassem com os usos e costumes urbanos, onde os espaços e o modo de vida não permitem a construção de um *ocoto*. Terminado o conflito armado pós-independência, em 2002, que durou cerca de vinte e sete anos, as populações regressaram aos lugares de origem, já sem os “mais velhos” de outrora, na maioria dos casos, mas a educação tradicional sofreu sérios reveses, com reflexos até aos dias de hoje.

A delimitação do estudo ajuda a aprofundar a investigação com o propósito de obter conhecimento alargado sobre o objecto de estudo. Assim, a nossa investigação implicou o estudo de caso<sup>5</sup> que se circunscreve à comunidade rural de Angola com enfoque para os Vahanya, especificamente nos jovens com idade não inferior aos 15 anos, escolarizados com o ensino primário que, de acordo com o sistema escolar angolano, compreende da iniciação à 6.<sup>a</sup> classe e/ou ensino secundário que, por sua vez, e de acordo com o mesmo sistema de ensino, incorpora os níveis de escolaridade da 7.<sup>a</sup> à 9.<sup>a</sup> classes; e os “mais velhos”, escolarizados ou não, de diversas idades e graus de parentesco (pai, mãe, avó, avô, tio e tia), com diferentes ocupações (camponês, comerciante, empresário, professor, dirigente religioso e autoridade tradicional), tendo como referência principal a condição de ser pai, pertencentes ou não à comunidade rural Vahanya da Província de Benguela, residentes no território ou fora dele, por razões de emigração voluntária ou forçada para os territórios vizinhos.

O trabalho compõe-se de cinco capítulos, antecidos de uma introdução e seguidos da conclusão, da indicação das referências bibliográficas e de anexos:

No primeiro capítulo, debruçar-nos-emos sobre as teorias que sustentam as abordagens da temática em estudo. Foram objecto de reflexão e sistematização os conceitos de educação

---

<sup>5</sup>“O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo – embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período longo” (Bell, 2004:23).

formal ou escolarização e tradicional; de cultura e de identidade como processos coexistentes na formação integral do indivíduo; de socialização e aculturação como processos estruturantes da personalidade humana, sendo que a transmissão de conhecimentos das velhas para as novas gerações com destaque para a educação tradicional exercida pelas comunidades se realiza por intermédio da socialização; os instrumentos de educação tradicional (a tradição oral, a língua, o processo ritual) e seu entrosamento no processo colectivo.

No segundo capítulo, abordaremos o sistema do ensino em Angola com enfoque para o sistema de educação colonial e do sistema de educação pós-colonial. O estudo da construção do sistema de educação angolano permitiu perceber como foram e têm sido gizadas as políticas educativas de ambos os períodos (colonial e pós-colonial), bem como da sua utilidade para a formação das personalidades dos angolanos.

No terceiro capítulo, apresentaremos os Vahanya, população do estudo, do ponto de vista do espaço geográfico, do enquadramento etnolinguístico, dos usos e costumes, das actividades económicas (agrícolas e pecuárias), das manifestações culturais, sobretudo, dos rituais de iniciação (masculino e feminina).

No quarto capítulo, definiremos os aspectos metodológicos que determinaram os procedimentos da pesquisa documental e empírica. E esta abordagem inclui as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados, bem como a sua caracterização e a determinação do percurso a observar.

No quinto capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos da realização do trabalho de campo. Um trabalho que teve a duração de 45 dias, a uma distância de cerca de 1.061,2 km, percorrida em 4 fases, o que perfaz 4.244,8 km. Contou com o apoio das administrações municipais e das autoridades tradicionais (graças a esse apoio foi possível entrevistar a amostra acima do previsto (60+1), excluindo os 2 funcionários).

Na conclusão procuraremos apresentar os resultados gerais da pesquisa, derivados da articulação do trinómio (teoria, análise documental e trabalho empírico). Da referida articulação se constata o alcance dos objectivos propostos, abrindo o caminho para novas pesquisas.

Seguem-se as referências bibliográficas que serviram de suporte ao presente estudo. E, finalmente, os anexos constituídos por guião de entrevistas, diário de campo, grelhas de análise de conteúdo e por fotografias ilustrativas diversas.

# **CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO TRADICIONAL: CAMINHOS DIVERGENTES OU CONVERGENTES?**

A educação é um processo aceite como um direito universal que visa o desenvolvimento integral do ser humano em geral, com a finalidade da sua integração social. É imprescindível para o prosseguimento da vida social nos campos de produção biológica, subsistência económica, comunicação simbólica<sup>6</sup> e social.

A institucionalização da educação constituiu preocupação no passado e continua a ser objecto de reflexão no presente. Diferentes ramos do saber com destaque para a sociologia e a antropologia têm assumido os problemas da educação como temática de estudo, onde se destacam os clássicos Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979).

Na história do pensamento social do século XX destaque-se a obra de Émile Durkheim (1858-1917), o qual trabalhou as teorias da educação e caracterizou-a como uma instituição pela qual se criam consensos e se incrementa a integração social, promovendo as qualidades pessoais e a socialização metódica das novas gerações. Chama a atenção para o elemento mais importante a ter em conta na abordagem do conceito de educação: a existência de gerações de adultos e gerações de jovens, uma actividade desencadeada pelos primeiros sobre os segundos (Durkheim, 2001b[1922]). Distingue os propósitos da educação, pois, no seu entender, eles variam de sociedade para sociedade.

O mesmo autor defende, ainda, que cada sociedade molda um certo ideal do homem do ponto de vista intelectual, físico e moral. Ou seja, um ideal que vá ao encontro dos anseios dos elementos integrantes da sociedade de pertença (Durkheim, 2001b[1922]). Também a educação constitui o factor determinante da sobrevivência da sociedade, uma vez existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade, promovida por via da educação que é perpetuada e reforçada nessa mesma homogeneidade, fixando na criança, desde o início, as semelhanças essenciais das exigências de vida colectiva (Durkheim, 2001a [1902]). Depois de uma longa definição dos meandros da educação, o autor apresenta o seguinte conceito:

---

<sup>6</sup>Por símbolo deve entender-se a razão de existência da cultura. É um artefacto, uma realidade material, uma coisa que existe no tempo e no espaço, confirmada através dos sentidos, culturalmente envolvidos para poder ser utilizada numa multiplicidade de contextos para transmitir um significado, não somente de si, mas também sobre os processos e as relações culturais (Foster, 2007).

[...] a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e meio especial ao qual está particularmente destinada (Durkheim, 2001a [1902]:52).

Ainda no quadro da análise do conceito de educação é-nos oportuna a incursão sobre o pensamento de autores clássicos nesta matéria. Na sua abordagem Talcott Parsons e Freed Bales (2000) dedicam especial atenção aos aspectos da educação com enfoque para a socialização. Referem que a educação por via de socialização no nível primário tem como base o núcleo familiar, cujos membros consideram como máquinas produtoras da personalidade humana e da sua estabilização.

Os mesmos autores reconhecem a família nuclear<sup>7</sup> como a estrutura social de base do sistema do parentesco que investe na criança durante os estágios iniciais todos os seus recursos emocionais. Este investimento faz com que a criança se torne dependente do referido sistema de parentesco. Porém, é necessário ter em conta que a natureza do processo da socialização estabelece que essa dependência seja temporária, já que cabe a esta mesma família, enquanto subsistema da sociedade, conduzir a criança no sentido da emancipação e da integração social plena. A projecção da criança do subsistema familiar para o sistema da sociedade é uma estratégia que depende das pessoas adultas.

Talcott Parsons e Freed Bales (2000) reconhecem também que, por via familiar, a criança não adquire todos os padrões culturais da sociedade, mas sim aqueles aos quais pode ter acesso de acordo com as exigências do grupo de pertença. O empenho que o grupo de pertença pode exercer sobre a criança não esvazia o papel da sociedade. Eis a razão de a família se constituir num subsistema do sistema sociedade.

A evolução histórica comprovou que, a partir dos anos 30, a educação ganha espaço no interior da escola “Cultura e Personalidade”, constituindo-se numa importante área de pesquisa. Antropólogos como Melville Herskovits (1967), Margareth Mead (1930) e outros, vão dedicar os seus estudos às questões de educação. Herskovits (1967) aborda a educação no sentido global e tem em atenção a componente cultural e o saber tradicional comunitário, enfatizando o valor da cultura. Enaltece o papel da educação como sendo preponderante para os seres humanos, no que tange à aprendizagem da sua cultura. Sendo a disciplina e a

---

<sup>7</sup>Na perspectiva de Mair (1978) uma família é um grupo de pessoas que coabitam no qual identifica os pais e os filhos, que toma o nome de família nuclear ou elementar. Também no passado designado por Evans-Pritchard (1951) como família natural.



aculturação factores que permitem à criança agir como um membro do grupo social ao qual pertence, contribuindo para a estabilidade social e a continuidade cultural. O rigor da educação contribui para a estabilidade e continuidade cultural, na perspectiva do autor, é o que permite um homem e uma mulher saberem como se “comportar tradicionalmente”, de acordo com os princípios estabelecidos pelo grupo numa determinada situação. Ou melhor, um princípio comportamental que perfaz e reflecte os valores culturais e de identidades.

O contributo de Margareth Mead sobre a educação é significativo e foi decisivo para um entendimento dos factores culturais que moldam o indivíduo ao longo do seu processo de socialização, tal como é evidenciado por Riesman (1991). A autora aborda a forma como os valores, crenças, acções e atitudes são inculcados nas crianças pelos adultos, de forma a moldá-las no interesse da sua sociedade. A pesquisa de Mead estendeu-se aos modos de transmissão do conhecimento das velhas gerações para as novas, bem como as formas de aprendizagem existentes.

Na referida obra, a antropóloga procurou ainda demonstrar a dimensão científica da educação e a inquietação pedagógica com base nas experiências etnográficas. Na mesma sequência, segundo Dauster (1997), provou-se que a rebelião da adolescência, tal como se apresenta nas sociedades ocidentais, é um fenómeno sociocultural<sup>8</sup>.

Assim, a educação é definida como um processo, tanto no sentido restrito como no sentido amplo. No sentido restrito, a educação é vista como o acto de educar, de instruir, feito com qualidade e com disciplinas. No seu sentido amplo, a educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai formando-se através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

As abordagens feitas sobre a educação na perspectiva tanto sociológica como antropológica abarcam as três variantes: educação formal<sup>9</sup>, educação não-formal, e educação tradicional. Nesta investigação, iremos privilegiar a análise dos elementos que constituem a educação formal, por um lado, e a educação tradicional, por outro lado. A primazia para as duas variantes não elimina a variante não-formal, em virtude de poder vir a ser solicitada ao longo do trabalho.

---

<sup>8</sup>Esta perspectiva foi posteriormente criticada por Dereck Freeman, em 1983. *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>9</sup>Em vez do conceito de educação formal, adoptaremos, doravante, o conceito de escolarização que utilizaremos ao longo das abordagens e mercê de tratamento próprio nos capítulos subsequentes.

## **1.1. Cultura e Identidade, uma Relação de Interdependência no Processo Educativo**

A abordagem sobre os conceitos de cultura e de identidade no processo educativo implica distingui-los, procurando analisar e demonstrar os seus aspectos de interação um com o outro. Num primeiro momento abordaremos o conceito de cultura e noutra momento, o de identidade.

### **1.1.1 Conceito de cultura**

O conceito de cultura é dos mais escorregadios que existe a julgar pela multiplicidade de significados que o mesmo pode engendrar no limite das convicções. As reflexões sobre o mesmo conceito conheceram uma grande panóplia de cientistas, cada um, dando primazia aos elementos com os quais mais se identificava.

Thompson (1995) trata o conceito de cultura abordando, inicialmente, a etimologia do termo cultura segundo o qual provém do latim *colere*, que significa cultivar a terra ou cuidar de algo, sentido ainda presente nas línguas europeias. Vindo depois, princípio do século XVI, a assumir um outro sentido, de cultura na perspectiva de desenvolvimento humano (a cultura física, mental, espiritual e outras).

Thompson (1995) continua e atribui o mérito ao antropólogo Edward Tylor (1832-1917), por este ser o pioneiro na definição da cultura, embora tenha identificado algumas dificuldades que advêm da forma como emergiu a concepção descritiva da cultura no campo literário da antropologia. Tais dificuldades, segundo o autor, prendem-se com o facto de a definição apresentar a inclinação para o estudo da cultura, em vez da definição da própria cultura. Não obstante, reconhece que contém elementos-chave da concepção descritiva antropológica da cultura, como se apresenta:

La Cultura o la Civilización, tomada ensu amplio sentido etnográfico, es esse complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La situación de la cultura entre las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que es susceptible de ser investigada según unos principios generales, es una materia adecuada para el estudio de las leyes del pensamiento e de la acción humana (Tylor, 1977:19).

Foi a partir da referida definição, segundo Thompson (1995), que emergiu a definição de cultura, partilhada por outros antropólogos com destaque para Bronislaw Malinowski, citado

por Thompson (1995:167), segundo a qual: “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefactos, objectos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”.

Este conceito foi unanimemente aceite na comunidade académica, sendo completado no final do século por uma perspectiva que contempla o agenciamento individual pelo antropólogo Clifford Geertz. Na perspectiva deste antropólogo (1978), o conceito de cultura assume uma estrutura de significados transmitidos historicamente, entranhados simbolicamente para comunicar e desenvolver o conhecimento e as atitudes para com a vida, uma lógica informal da vida real e do sentido comum de uma sociedade que funciona também como controlo.

Galaty e Leavitt (1991) consideram o conceito de cultura como uma componente de dois significados, sendo o primeiro desenvolvido pelos pensadores do Iluminismo do século XVIII, que consideram a cultura como a forma integrada de conhecimentos, crenças e comportamentos, no sentido em que ela controla a capacidade de o homem aprender e passar o seu conhecimento a outrem. Está ligado ao desenvolvimento da terra e da alma e do corpo. O segundo significado deste termo, desenvolvido no século XIX, define cultura como uma configuração particular das crenças habituais, das formas sociais e dos traços materiais, nomeadamente de índole racial, religiosa ou social. Esta definição considera os elementos nela contidos e ora referidos como sendo a base do estilo da vida com consistência e especificidade.

A perspectiva sociológica da cultura é representada a partir dos contributos de Anthony Giddens (2004[1989]) e de Jean Étienne (1998). Para Giddens (2004[1989]), o conceito de cultura é uma representação dos elementos, mutáveis, elaborados (aprendidos e não herdados) pelas sociedades humanas, integrando valores e normas que fornecem significado, conduzem os indivíduos no intercâmbio com o mundo social, bem como das regras de comportamento que espelham ou detêm os valores de uma cultura. Estes aspectos da cultura distribuídos a todos os constituintes da sociedade favorecem a interacção e a comunicação, constituindo um contexto comum de convivência dos indivíduos em sociedade.

Giddens defende um conceito de cultura de uma sociedade que “engloba tanto os aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores – que constituem o teor da cultura – como os aspectos tangíveis – os objectos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo” (Giddens, 2004[1989]:22). Esta definição é partilhada por Étienne (1998:93) ao aferir a cultura como “o conjunto das actividades, das crenças e das práticas comuns a uma sociedade

ou a um grupo social particular”. Giddens (2004[1989]) admite ainda, na sua abordagem, a existência de subculturas não apenas na perspectiva de grupos étnicos<sup>10</sup>, mas também em relação a qualquer franja da população que se diferencie da sociedade de pertença em função dos seus padrões culturais. Entende que a cultura joga um papel fundamental e determinante na consolidação das normas e valores de uma sociedade, de igual modo, dando possibilidades de criatividade e de mudança.

A cultura, na perspectiva sociológica, é considerada como um património próprio, marca de um determinado grupo ou sociedade específica. Património próprio, não no sentido de algo estático, elaborado pelas gerações passadas e que se transmite para as novas gerações. Aliás, Morrish (1973:61) defende a dinâmica da cultura ao afirmar que “Cultura não é uma coisa estática, é um processo activo; acumula-se e torna-se difusa: e, através do crescente contacto com outras sociedades, a cultura de qualquer sociedade específica muda.”

No entender dos antropólogos, a cultura é o conjunto de códigos e padrões que orientam a acção humana, tanto individual como colectiva, da mesma forma como se apresentam no dia-a-dia, tal como: as formas de sobrevivência, da produção de bens materiais e outros.

Quanto à mudança da cultura, produto da interacção das sociedades referidas por Giddens (2004[1989]); Galaty e Leavitt (1991) partilham a mesma opinião ao salientarem que não existe cultura isolada, e a dinâmica cultural não se deve ao desenvolvimento endógeno, mas sim a uma interacção permanente entre culturas. Daí que, à cultura não se lhe pode negar a componente histórica. Em face disso, Mair (1979:16) apresenta a seguinte definição: “Uma cultura é a posse comum de um grupo de pessoas que partilham as mesmas tradições; em termos sociais, este grupo é uma sociedade”.

Pode-se aferir que pesquisas efectuadas em volta da cultura são extensas, logo, várias são as definições do seu conceito. Como exemplo, temos o trabalho realizado por Kroeber e Kluckhohn (1952), em meados do século XX, que identificaram 160 definições para o termo (Meijl, 2008). Este autor admite também que muitas das definições avançadas fazem parte do que é entendido como tradicional<sup>11</sup>, numa perspectiva que considera a cultura de um grupo

---

<sup>10</sup>Antropologicamente é um termo usado para referenciar uma determinada população que congrega quatro pressupostos fundamentais: partilha de grande parte das afinidades biológicas; ter de comum as acções, valores culturais essenciais, manifestadas em formas culturais; constituir-se num campo de comunicação e de interacção; e identificar-se e ser identificado por outros, como possuidor de uma categoria diferenciável de outras categorias da mesma ordem (Barth, 1969).

<sup>11</sup>O conceito tradicional é aqui utilizado por não haver outra alternativa ao mesmo. Refere-se que o seu emprego em nada tem a ver com o sentido habitualmente catalogado, em termos de alteridade nos

como algo linearmente delimitado, ao invés de um novo discurso em que a cultura deixa de ser encarada como uma essência e passa a ser entendida como um processo político que inclui elementos contraditórios emanado dos membros do grupo, quer de forma auto-individual, quer em colectividade. Nesta perspectiva, a cultura deixa de ser um elemento imutável e semelhante para todos os membros do grupo e passa a um processo dinâmico de subjugação e de discriminação em que o posicionamento dos membros ocorre de forma diferente.

### **1.1.2 Conceito de identidade**

Identidade é um conceito passível de ser confundido com estatuto quanto ao conteúdo. Bowker (1995) separa a interpretação a ter em conta nos dois termos. Explica que o estatuto representa os resultados de uma determinada estrutura social, e isto é algo adquirido pelo indivíduo, logo à nascença, ou por conquistas pessoais. A identidade é um processo interno no qual o indivíduo se transforma naquilo que parecer ser. A exteriorização da identidade no indivíduo, até constituir um dado adquirido, processa-se de forma lenta.

Para o autor, o conceito de identidade deve reflectir a ideia de quem somos e dos supostos papéis a desempenhar ao assumirmos este ou aquele estatuto social com o qual podemos, supostamente, identificar e atingir o ponto designado por auto-identidade. Os ritos de passagem têm como função auxiliar os indivíduos a prepararem-se para este sentimento de identidade, fundamental quando se vive em sociedade.

A identidade modela-se e afirma-se pelos paradigmas e pelos padrões de comportamento que circulam na sociedade e no grupo. Rochas e Seren (1974:28) partilham a seguinte definição:

A identidade é o total dos modos de comportamento actuais ou potenciais do organismo determinados pela hereditariedade e o meio (ambiente e social). Nasce e desenvolve-se através da interacção funcional dos quatro principais sectores pelos quais os modos de comportamento se organizam: O sector cognitivo (inteligência), o sector conotativo (carácter), o sector afectivo (temperamento) e o sector somático (constituição). A identidade modela-se e se afirma pelos paradigmas e pelos padrões de comportamento que circulam na sociedade e no grupo.

O conceito de identidade é uma evolução do conceito de personalidade que resulta da pesquisa da antropologia americana, tendo como precursores Margaret Mead, Ruth Benedict e

---

domínios do “fraco”, “impuro” ou atrasado. A sua utilização deve-se também ao facto de o mesmo conceito ser utilizado por vários autores e interlocutores no terreno.

Edward Saper, e da psicanálise representada por Sigmund Freud, na busca da relação entre cultura e personalidade. Um movimento que, não obstante ter culminado com a concepção da personalidade como interiorização da cultura e a cultura como a projecção da personalidade, registou impasse teórico na década de 50. Foi determinante o contributo do psicólogo Erik Erikson, cujos trabalhos conhecidos por “identidade do ego” de crianças e jovens permitiram que a ideia de psicologia de idade prevalecesse, concebendo, à partida, identidade como a coerência e percepção do indivíduo de ser o que pensa ser e confirmado pelo outro. O conceito de identidade veio, posteriormente, substituir o conceito de personalidade, assumindo o termo-chave na antropologia (Meijl, 2008).

Burke e Stets (2009) evidenciam que a identidade da pessoa se estabelece quando é colocada como objecto social, sendo-lhe reconhecida pela outra pessoa a identidade que diz possuir. Os autores definem a “identidade de papel” que não é mais senão a forma imaginativa como um indivíduo se vê a si mesmo a partir da forma de pensar sobre si mesmo, de ser e de agir como ocupante de uma determinada posição social.

No entanto, segundo os mesmos autores, essa “identidade de papel”, ou seja, identidade a partir das funções exercidas pelo indivíduo, é legitimada pelo comportamento desse mesmo indivíduo na presença dos outros, sendo esta a parte mais importante da identidade.

Na tradição estrutural-funcional da antropologia emergiu o entendimento de identidade no sentido sociológico como sendo a auto-imagem histórica e culturalmente enraizada, de um grupo de pessoas, permanentemente realçada e protegida na interacção frente em frente com outros grupos de povos. O sociólogo Giddens (2004[1989]) constrói o conceito de identidade e considera-o como o pensamento que as pessoas possuem acerca do que são e do que é fundamental para elas. Pensamento esse que conta com algumas fontes principais: o género, a orientação sexual, a classe social e a nacionalidade ou etnicidade. Acaba definindo o conceito de identidade como:

[...] as percepções que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para si. A identidade social engloba as características que os outros atribuem a um indivíduo. Estes atributos [...] estabelecem a forma como um indivíduo é semelhante aos outros. A identidade pessoal diferenciam-nos enquanto indivíduos, dizendo respeito ao sentido de um «eu» único que resulta do desenvolvimento pessoal e de interacção constante de um indivíduo como mundo exterior (Giddens, 2004[1989]:46).

Na sua abordagem, o autor distingue dois tipos de identidade: a identidade social e a identidade pessoal. A primeira, a identidade social, compreende a forma como um indivíduo é descrito pelo outro, ou seja, referências que definem quem é o indivíduo e posicionam-no em relação aos outros indivíduos com quem comunga as mesmas características peculiares (conjunto de objectivos, valores e experiências comuns). Apresenta como exemplos de identidade social: mãe, advogado, estudante, casado, sem-abrigo, asiático e outros, atributos estes que podem ser possuídos pelo indivíduo acumulativamente. A segunda, a identidade pessoal, consiste na maneira como o indivíduo pensa sobre si mesmo, em relação ao mundo que o rodeia. A identidade pessoal potencia o indivíduo na definição de quem ele é, donde veio e para onde vai. Felizmente, como seres humanos, cientes e auto-conscientes, os indivíduos constroem e reconstroem as suas identidades a todo o momento.

O conceito de identidade parece não ser ainda o convincente entre conceptualistas. Meijl (2008) refere que, para uns, é necessário a substituição do conceito de identidade pela noção de identificação; e, para outros, a análise do valor do conceito de identidade não é suficiente para justificar o manancial da vida dos indivíduos multiculturais. Os defensores da mudança do conceito de identidade apresentam como argumentos, o facto de o termo identidade ser bastante questionado em poder representar uma qualidade fixa ou estável de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ou seja, por considerar que as pessoas compartilham a mesma história e, logo, compartilham a mesma identidade. Apesar de existirem tais tendências atrás referidas, o conceito de identidade é ainda dominante na antropologia (Meijl, 2008).

### **1.1.3 A interligação cultura e identidade no processo educativo**

A partir da definição de Bourdieu e Passeron (s.d.:31), sobre o conceito de cultura, como sendo “o conjunto de mecanismos institucionais ou usuais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações das culturas herdadas no passado, isto é, a informação acumulada [...]”, podemos afirmar que a transmissão da cultura de geração a geração é um processo educativo. E, segundo Kajibanga (2003), para se atingir a dimensão cultural de desenvolvimento passa, necessariamente, pela formação de uma educação multiétnica, multirracial e multicultural.

A dinâmica da cultura na educação é realçada por Morrish (1973:64) como um processo não estático, mas em constantes movimentos, ao afirmar:

A cultura não é meramente transmitida, é feita; não é simplesmente histórica e relacionada com o passado, pois é funcional e vitalmente interessada no presente; não é o catálogo colectivo de

distintos objectos, ideias, costumes e espécimes de conhecimento, mas uma configuração da herança social e modo de vida totais. A função da educação não se limita a preservar e transmitir o melhor do passado; deve demonstrar a sua função no presente, assim como as suas possibilidades para o futuro; e, em última instância, deve procurar fornecer uma visão total da sociedade e seus objectivos.

E, ao transmitir a cultura, se está a construir a identidade, pois cultura e identidade mantêm uma relação intrínseca, tal como Meijl (2008) precisou, ao revelar que cultura e identidade compartilham os mesmos pressupostos de semelhança e de estabilidade. Cohen (s.d.:6) acrescenta que a cultura e a identidade não só compartilham como também se representam. A cultura é, muitas vezes, invisível na percepção do outro, representada externamente pela identidade através dos símbolos que se apresentam como simples na forma e complexos no conteúdo, por causa da sua flexibilidade, falta de rigor e várias terminologias. Pode aceder-se com facilidade aos ícones da cultura, tais como: a dança, a música, a culinária e outros; mas já não com a mesma facilidade, aos seus significados, em virtude de estes variarem entre os utilizadores.

A cultura, segundo o mesmo autor, é intrinsecamente sentida, poderosa no indivíduo. A sua perda ou proibição pode representar um silenciamento da sua cultura. Através da nossa cultura, podemos revelar a nossa identidade e ligar-nos com as nossas origens (Herskovits, 1967). Tais valores são adquiridos com base nos princípios educativos.

Entre a cultura e a identidade existe uma relação intrínseca, pois o indivíduo enquanto sujeito está inserido numa sociedade e, por conseguinte, inserido na cultura de tal sociedade. Daí não só decorre constantemente o processo de construção identitária, mas também o processo de constituição do indivíduo em sujeito (Coelho e Mesquita, 2013).

Portando, a cultura alicerça a estrutura da identidade, na medida em que é através da cultura que o indivíduo é capaz de diferenciar o verdadeiro do falso, o normal do anónimo, o certo do errado. É no decurso do processo de educação e na interacção com os outros que se constroem os valores culturais e identitários (Canda, 2006).

Com base nos elementos atrás referenciados fica a percepção de que cultura e identidade coexistem, enquanto a cultura serve de alicerce para a construção da identidade, a identidade revela a cultura do indivíduo ao mundo exterior. A educação, quer em instituição, quer em sociedade, cria as premissas para que ocorra o processo de aquisição de elementos culturais. Logo, está-se perante uma relação de interdependência entre cultura e identidade no processo educativo.



## 1.2 Socialização e Aculturação no Processo Educativo

### 1.2.1 Socialização

O homem é um ser social, mas essa condição de ser social não é algo adquirido de nascença, ou seja, o indivíduo não nasce membro de uma sociedade, nasce sim com todas as premissas que o permitem tornar-se membro de uma sociedade. Sociedade entendida segundo Weber (1959) como sendo uma relação social, uma vez a forma de agir na acção social provocar entendimento de vantagens por razões racionais (de fins ou de valores), ou ainda, numa associação de proveitos com igual motivação.

A socialização do homem verifica-se a partir do momento em que este entra no mundo social, melhor dito, a partir do momento em que entra em contacto com os seus semelhantes (Berger e Luckmann, 2010). Parsons e Bales (2000) abordam a socialização como a via de transmissão de conhecimentos das velhas gerações às novas gerações. Ou seja, o processo educativo é a base da socialização, iniciando-se no núcleo familiar que consideram ser a máquina produtora da personalidade humana e da sua estabilização. Os mesmos autores consideram que, no processo de socialização, podem ser identificadas duas funções da família, nomeadamente: a função de socialização das crianças para torná-las como membros da sociedade e a função de estabilização das personalidades dos adultos da sociedade. De uma forma geral, a função de socialização pode ser sintetizada segundo Parsons (1959) como o desenvolvimento de compromissos<sup>12</sup> de capacidades<sup>13</sup> num indivíduo, servindo-lhe de base fundamental para o exercício das suas atribuições.

Bogardus (1954) interpreta a socialização como o grau em que uma pessoa é capaz de agir perante as necessidades, a liberdade, o enriquecimento das personalidades das unidades sociais alargadas de que uma determinada pessoa é membro. Do contributo de Étienne (1998:265), obtém-se a definição da socialização como sendo:

[...] os processos pelos quais os indivíduos se apropriam das normas, valores e funções que regem o funcionamento da vida em sociedade. [...] tem duas funções essenciais: favorecer a

---

<sup>12</sup>Neste caso, os compromissos podem ser analisados em duas componentes: o compromisso com a implementação dos grandes valores da sociedade e o compromisso com o desempenho de um tipo específico de atribuição dentro da estrutura da sociedade (Parsons, 1959).

<sup>13</sup>De igual modo, as capacidades podem ser analisadas sob forma de duas componentes: a primeira competência diz respeito à habilidade para executar as tarefas envolvidas em atribuições do indivíduo, e a segunda componente refere-se à capacidade de viver de acordo com as expectativas do comportamento interpessoal de outras pessoas apropriadas para estas atribuições (Parsons, 1959).

adaptação de cada indivíduo à vida social e manter um certo grau de coesão entre os membros da sociedade.

Na perspectiva de Giddens (2004[1989]:46), o processo de socialização passa a ser entendido como a via pela qual “[...] os seres humanos aprendem as características da cultura. [...] o processo pelo qual a criança, através do contacto com outros seres humanos, se torna gradualmente um ser auto-consciente e com conhecimento, detentor dos atributos de determinada cultura”.

Rocher (1989:126) define a socialização como:

O processo pelo qual, ao longo da vida, a pessoa humana aprende a interiorizar os elementos socioculturais do seu meio, integra-os na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver.

É o processo no qual um indivíduo obtém conhecimentos, modelos, valores, símbolos, ou melhor dito, a forma de agir, de pensar, de sentir, conforme os grupos, a sociedade, a civilização de pertença.

A definição acima referida, segundo o mesmo autor, comporta três elementos fundamentais que servem de orientação para a abordagem dos aspectos de socialização que são: a aquisição da cultura; a integração da cultura na personalidade; e a adaptação ao ambiente social. O primeiro elemento diz respeito ao período de infância em que o indivíduo possui uma grande capacidade de aprender, para além dos aspectos relacionados com a linguagem, a higiene, gostos culinários, maneiras, etc., outros ao alcance da sua plasticidade que só os pode realizar naquela fase etária (infância). O segundo momento consiste na integração, por vias de socialização, dos elementos da estrutura social e da cultura na estrutura da personalidade psíquica do indivíduo à altura de se transformarem em propriedade da estrutura desse mesmo indivíduo.

Uma vez integrados, os aspectos do sistema social e da cultura na personalidade transformam-se numa obrigação moral, regra de consciência, maneira de pensar, de agir, de sentir que aparentam ser «natural» ou «normal». E, por último, o terceiro elemento que tem a ver com a adaptação do indivíduo socializado no seu ambiente social, fazendo assim parte do meio que pode ser familiar, em grupo, empresarial, religioso, ou outro e dele tenha a ideia de ser parte e possuidor de lugar (Rocher, 1989).

Para o mesmo autor, a socialização de um indivíduo é regida por três mecanismos: o problema da motivação social; a hereditariedade ou meio social; e a interiorização de outrem. O primeiro mecanismo (problema da motivação social) tem a ver com o facto de o indivíduo agir de acordo com as normas e os valores que a comunidade ou a cultura impõe, não sendo, portanto, a motivação de assim o proceder ser de carácter «normal» ou «natural». Ou seja, o que leva a pessoa a motivar-se, internamente, a seguir as normas sociais, a aderir aos valores do seu meio, a rever-se nos interesses da colectividade? A resposta, segundo o autor, prende-se com a forma de ser da socialização (a repetição, a imitação, a aplicação de recompensas, de punições, tentativas e erros), processo no qual se realiza a aprendizagem.

O segundo mecanismo (hereditariedade ou meio social) consiste no reconhecimento da dependência da aprendizagem ao dado hereditário e a influência do meio exterior e, sobretudo, ter em conta a sua constante interacção. O terceiro e último mecanismo (a interiorização de outrem) corresponde ao segundo nível de socialização que serve de complemento do primeiro nível de socialização que compreende reconhecer e ser conhecido do outro e pelo outro. A consolidação da aprendizagem do homem, ao longo da vida, passa pelas diferentes formas de interiorização de outrem (mentais e afectivas) de que o homem é capaz, acima de tudo, produto da sua riqueza emotiva e da capacidade de manipular simbolicamente as realidades (Rocher, 1989).

Na perspectiva de Gallego (s.a.:50), o processo de socialização é uma continuação das gerações, ou seja, não permite que haja descontinuidade entre elas numa determinada sociedade, mantendo a sua performance. A socialização é vista e localizada no contexto global da sociedade como um quadro geral de relações sociais, na conjuntura de outros campos sociais, tais como: economia, poder político, ideologia e outros. É vista também como uma componente do processo lógico em constante realização a “construção social da realidade” que constitui a vida das sociedades.

Parsons e Bales (2000) consideram que a socialização não é um mero reconhecimento e de execução é, também, um meio pelo qual se aprende e internalização de um padrão correspondente. Marchi (2009) adverte sobre os cuidados a ter na socialização da criança, referindo que a socialização não deve ser vista como uma simples “programação cultural” na qual o papel da criança seja de absorver passivamente as influências das realidades com que estabelece contacto. Neste processo, a criança passa a ser vista como um ser activo, desde o seu nascimento, pois, as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-las. Porém, haja capacidade da parte dos adultos de alguém à altura de escutá-las e levá-las em conta.

## 1.2.2 Aculturação

A dinâmica das sociedades permite a aproximação das populações e das suas culturas, num ritmo bastante acelerado. Esta aproximação entre as comunidades permite contactos e trocas de valores culturais. Certos hábitos podem ser esquecidos e substituídos por elementos de outras culturas. É dessa dinâmica que pode resultar a aculturação, a enculturação<sup>14</sup> e a desculturação<sup>15</sup>.

A aculturação é um termo cujo significado pode ser facilmente confundido com a assimilação, mas devidamente diferenciados quanto à sua essência. Bogardus (1954) diferencia a assimilação da aculturação, explicando que a assimilação é a primeira interacção que visa a adopção de um grupo das ideias de outro grupo. Pode ser também a união das ideias dos grupos. No primeiro caso, ocorre a entrega da maior parte das ideologias do segundo grupo. Enquanto no segundo caso, constata-se o desenvolvimento de uma ideologia ou sistema de ideias, de dois ou mais diferentes ideologias.

O mesmo autor encara a aculturação numa visão bidireccional. Assim sendo, a primeira representa a interacção que resulta na adopção por um grupo de alguns, ou a maioria dos padrões da cultura de outro grupo. A segunda diz respeito à aculturação como um processo de unificação, ou à integração dos padrões de vida dos dois grupos de cultura diferentes.

Sam (2006) explica que a separação e distinção dos dois processos pode ser feita a partir das seguintes características: a aculturação é, potencialmente, bidireccional e recíproca em termos de influência, ou seja, os dois grupos em contacto influenciam-se entre si; ao passo que o processo de assimilação assume carácter unidireccional em sua influência, quer dizer, um grupo que se desloca unilateralmente em direcção a outro grupo considerado parado e exerce a sua influência sobre o mesmo.

---

<sup>14</sup>É um processo educativo através do qual os indivíduos aprendem os elementos da sua cultura, por via contínua informal ou formalmente, de modo consciente ou inconsciente. Pela via informal, processa-se por imitação e pelos contactos directos com grupos espontâneos e não instituições sociais, como a família, os amigos e outros. Pela via formal, contrariamente a anterior, a enculturação é regulada pelo sistema normativo e obrigatório das instituições sociais com destaque para a escola, reduzindo-se as iniciativas espontâneas, pois, dificilmente se anule.

<sup>15</sup> Refere-se a perda ou destruição do património cultural que pode afectar todos ou alguns elementos duma determinada cultura que pode ocorrer de forma subtil, tal como é o caso da evolução e renovação da língua ou por situações de extermínio e genocídio que tem como propósito a eliminação de um povo e da sua cultura. [Online] <http://criarmundos.do.sapo.pt/Antropologia/pesquisacultura006.html> [Consultado em 8 de Novembro de 2014]

Prossegue o autor esclarecendo que a compreensão do significado da assimilação parte de duas situações: a primeira reflecte a situação em que o indivíduo abandona a sua formação original e a identidade cultural e opta pela formação e identidade cultural da sociedade acolhedora para poder identificar-se e interagir com os seus membros, e a segunda situação ocorre quando uma sociedade nacional espera dos estrangeiros a adopção inteira da cultura da maioria da sociedade nacional. Para a segunda situação, Sam (2006) considera que a mesma equivale ao processo de colonização em que o dominador impõe a sua cultura ao dominado, ignorando e/ou proibindo a existência da cultura deste último.

Na perspectiva de Redfield e Herskovits (1936), a aculturação pode ser considerada como o fenómeno que se regista quando grupos de indivíduos de diferentes culturas entram em contacto pela primeira vez e, de forma contínua, ocorrendo mudanças posteriores nos padrões da cultura original de um ou de ambos os grupos.

O conceito de aculturação foi tratado por Sam (2006), a partir de duas perspectivas: a antropológica e a sociológica. A vertente antropológica considera a aculturação como o processo de permuta e melhoramento mútuo das sociedades ditas primitivas para o alcance da civilização e da iluminação. Enquanto a vertente sociológica apresenta a aculturação como um processo de “acomodação recíproca”, tenta igualá-lo ao processo de assimilação, o mesmo que dizer processo de ajustamento ou acomodação que ocorre entre os membros de dois grupos diferentes.

Mais adiante, o autor sugere três formas de aculturação: a aculturação cega (que se refere à existência de pessoas vizinhas de culturas diferentes e adoptam os padrões de cultura de forma ocasional); a aculturação imposta (quando se verifica a imposição forçada de uma cultura de um povo a uma cultura do outro povo, que se enquadra no processo de colonização e de aculturação) e a democrática (que implica que os representantes das culturas sejam vistos uns como outros em relação à cultura).

Sublinha que a confusão entre os dois termos (aculturação e assimilação) surge desde o momento que foram dados como sinónimos. Tal confusão ocorreu mesmo ao nível das duas diferentes disciplinas das Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia). Enquanto os antropólogos usaram o termo aculturação para tentar compreender como as ditas sociedades primitivas mudaram para se tornarem mais “civilizadas” na sequência de contactos culturais havido com um grupo de pessoas “civilizadas”, os sociólogos preferiram variavelmente o termo assimilação ou aculturação, direccionado para imigrantes que, em contacto com as culturas dos países de acolhimento, vão confirmando-se paulatinamente com a forma de vida do povo encontrado. Define o conceito de aculturação como o resultado do contacto a nível

individual e do grupo, produzindo mudanças no indivíduo que vão desde alterações afectivas, comportamentais, cognitivas, às transformações imediatas de factores psicológicos e socioculturais (Sam, 2006).

Para Alba Nee (2005), a aculturação representa a adopção do grupo minoritário dos padrões culturais da sociedade acolhedora que vão para além da linguagem, as formas de vestir, as expressões emocionais características ou valores fundamentais e objectivos da vida.

Herskovits (1967) sublinha que o processo de aculturação deve ser visto como um fenómeno complexo que ocorre nas diferentes etapas de desenvolvimento da personalidade do indivíduo (infância, adolescência, idade adulta e, até mesmo, a morte). Atribui grande importância ao processo de aculturação ao revelar ser fundamental para todo o ser humano, pois sem a qual não pode afirmar-se como um membro da sociedade.

Khan (2009) aborda a aculturação admitindo duas variantes: uma que pode produzir maiores mudanças num dos grupos que pode ser o grupo ou sociedade acolhedora ou grupo imigrante acolhida. E outra que considera a aculturação como um processo dinâmico, que não seja uma absorção nem passiva nem desinteressante. É, simultaneamente, um processo de produção e de recepção cultural de modo criativo.

### **1.2.3 Socialização e aculturação no processo educativo**

A socialização e a aculturação participam, de forma activa e permanente, no processo de educação que visa a formação íntegra do homem, de modo a torná-lo útil à sociedade de pertença.

Na percepção de Berger e Luckmann (2010), a interiorização da realidade constitui um dos pilares da sociedade como realidade subjectiva, para além da interiorização e da estrutura social, das teorias sobre a identidade e do organismo e identidade. A interiorização da realidade é analisada pelos autores em três níveis, designadamente: (i) socialização primária, (ii) socialização secundária e (iii) manutenção e transformação da realidade subjectiva.

A socialização primária, segundo os autores acima referidos, é a primeira fase que o indivíduo enfrenta no quadro da sociabilidade, na infância que o leva a tornar-se membro da sociedade. É das mais importantes socializações por se constituir como estrutura básica da socialização subsequente (a socialização secundária). O indivíduo nasce numa estrutura social objectiva possuidora de outros indicativos que, por imposição, como realidade objectiva que tomam conta da sua socialização. Neste contexto, o indivíduo não nasce somente numa estrutura social objectiva, como também nasce num mundo social objectivo (Berger e Luckmann, 2010).

Ainda Berger e Luckmann (2010) expressam que a socialização primária vai para além de uma verdadeira aprendizagem cognitiva, pois se processa sob o elevado grau de carga emotiva, cuja ligação com os significativos tornam fácil e/ou mesmo possível o processo de aprendizagem. É nesta fase de socialização primária em que a criança se identifica com os outros significativos por intermédio da variedade de maneiras emotivas. Sublinham que, qualquer processo de interiorização, só é possível no âmbito da identificação. Neste caso, a criança apodera-se das atribuições e atitudes dos demais significativos, interiorizando-os e os transforma em sua propriedade.

Mais adiante, Berger e Luckmann (2010) referem que, no nível de socialização primária, não se registam dificuldades de identificação, por não haver opções de escolha de outros significativos. Cabendo à sociedade a definição dos significativos os quais submete ao indivíduo candidato à socialização que tem de os aceitar como foram definidos, sem espaço de manobras para a sua alteração. Não tendo possibilidade de escolha de outros significantes, a criança não interioriza o mundo dos outros significativos como um dos vários mundos possíveis. Mas interioriza o mesmo mundo como o único mundo, razão pela qual o mundo alcançado na socialização primária permanece gravado na consciência do que os mundos alcançados na socialização subsequente (socialização secundária).

Ao nascer, a socialização primária é, na verdade, o primeiro mundo do indivíduo ao qual Gallego (s.a.) designou de “base mundo”. Os conteúdos nele interiorizados variam de sociedade para sociedade. A linguagem é o elemento primário a ser interiorizado, pois, por seu intermédio, diversos esquemas motivacionais e explicativos são interiorizados com valor institucional definido. Portanto, a socialização primária requer uma aprendizagem sequenciada dos conteúdos definidos no nível social e só termina após a consciencialização sobre a existência do outro. E sendo esta concepção sobre a existência do outro que o faz membro efectivo da sociedade, utente da posse subjectiva de uma personalidade e de um mundo. No entanto, há que ter em conta que a socialização nunca é total nem completa (Berger e Luckmann, 2010).

Parsons e Bales (2000) referem que é neste nível (de socialização primária) que a família é capaz de investir na criança todos os seus recursos emocionais com os quais ela pode tornar-se totalmente dependente. No entanto, alertam que a natureza do processo da socialização estabelece que essa dependência seja temporária, já que cabe a esta mesma família como subsistema da sociedade ajudar a criança para a sua emancipação e integração do sistema da sociedade no seu conjunto. Para os mesmos autores, a socialização é um processo pelo qual a criança internaliza normas parentais e adquire um superego.

Como referido anteriormente, a socialização primária alicerça a socialização secundária. Neste nível de socialização secundária ocorre a inserção do indivíduo no mundo objectivo da sua sociedade.

Para Giddens (2004[1989]), a socialização primária processa-se no momento de infância da criança, na fase intensiva de aprendizagem cultural. Na fase em que a criança aprende a falar e adquire padrões iniciais do comportamento que serve de base das cognições posteriores. O papel fundamental de socialização neste primeiro nível é atribuído à família.

Segundo Gallego (s.a.), a socialização primária ocorre desde a nascença e prolonga-se à idade escolar. É neste período em que o indivíduo enquanto criança surge para incorporar e partilhar com os demais integrantes da sociedade outros significados culturais. Neste sentido, é, portanto, uma entrada da pessoa no mundo objectivo.

Nesta etapa de socialização primária (“base mundo”), o autor identifica oito características, designadamente:

- (i) ser importante e assemelhar-se à socialização subsequente;
- (ii) não obstante que a internalização seja da cultura da sociedade, ou grupo “em geral”, esta apreensão é feita de forma particular, ou seja, com pessoas de significado especial, quase sempre a família;
- (iii) ser para além do fenómeno de verdadeira cognição, com o afecto a representar o papel primordial;
- (iv) a dupla identificação, por um lado, ter o outro como modelo e obedecendo aos seus comportamentos, valores e ordens e, por outro lado, o indivíduo ser visto pelos outros naquilo que é significativo;
- (v) o indivíduo não só aceita as atribuições e as atitudes dos outros, mas também reconhece o mundo deles;
- (vi) a formação de forma generalizada pelo outro, a criança, por exemplo, aprende que não é só a mãe que a proíbe quebrar um objecto qualquer, mas sim é um acto condenável por todos;
- (vii) a variedade do conteúdo da socialização primária ocorre de sociedade para sociedade, de uma cultura para a outra, de uma subcultura a outra;
- (viii) e, finalmente, o primeiro mundo que se forma na socialização primária apresenta um desenvolvimento normal, caracterizado por firmeza, clareza e não apresenta problemas, pois é o mundo dado à criança e não o da sua livre escolha.



Na perspectiva de Berger e Luckmann (2010), a socialização secundária representa a interiorização de «submundos» fundamentados nas instituições. Representa, de igual modo, a apreensão de conhecimentos de funções específicas, enraizadas na divisão social de trabalho. O nível de socialização secundária requer a posse de vocabulários específicos das funções, o que subentende a interiorização dos campos significativos que compõem explicações e comportamentos de costume numa área institucional. O mesmo nível requer, também «compreensões tácitas», avaliações e tonalidades afectivas destes campos significativos.

Para os autores acima referidos, um dos elementos característico que diferenciam as duas socializações (primária e secundária) consiste no facto da socialização primária não poder ocorrer sem a identificação emotiva da criança com os seus significativos, o que a socialização secundária pode dispensar, mantendo apenas a identificação mútua que envolve qualquer correspondência entre as pessoas. Ainda assim, as funções da socialização secundária possuem um elevado grau de anonimato, dissociável dos executantes individuais (Berger e Luckmann, 2010).

Berger e Luckmann (2010) realçam ainda que, enquanto na socialização primária a criança interioriza o mundo que lhe é imposto, o mundo dos pais, cuja interiorização é quase automática; na socialização secundária os papéis são reforçados pelas técnicas de profissionais específicos (pedagogos). Nesta relação com o outro de entre os quais os profissionais especializados (professores) e o indivíduo aprendem uma outra língua, designadamente língua segunda (L2).

A variedade das tarefas institucionalizadas entre a socialização primária e a socialização secundária depende da complexidade da distribuição social do conhecimento. Ou seja, enquanto a tarefa for pouco complicada, pode o mesmo órgão socializador conduzir o processo da primária à secundária e continuar com esta última até alcançar a fase mais avançada, onde em função do grau de complexidade pode partir-se pela criação de órgãos especializados, com pessoal em tempo inteiro em especial para as tarefas educacionais (Berger e Luckmann, 2010). Mesmo com o diluir da socialização secundária por a pessoa atingir a idade adulta e ser persistente em escolha na vida, na sociedade, os membros não param de socializar o fim da vida (Gallego, s.a.).

Para Giddens (2004), a socialização secundária corresponde à fase mais avançada da criança até atingir a idade adulta. Neste nível de socialização, a família continua a ser o agente socializador, repartindo algumas responsabilidades com outros agentes socializadores, tais como: a escola, os grupos pares, os meios de comunicação social, instituições e, possivelmente, o local de trabalho. É nesta fase em que ocorrem as interações sociais que

possibilitam a aprendizagem das normas, valores e crenças que perfazem os padrões da sua cultura.

A manutenção e transformação da realidade subjectiva constituem o terceiro e último nível de interiorização da realidade objectiva, onde Berger e Luckmann (2010) abordam o processo de ressocialização, que consiste na renúncia ou perda de anteriores conteúdos e coerência na busca de internalização de novos conteúdos culturais como resultado de uma mudança radical na sociedade de pertença. E, segundo Gallego (s.a.), a ressocialização assemelha-se à socialização primária, embora a ressocialização parta de um acontecimento, ou melhor, ocorra em épocas de crise.

Mais adiante, Berger e Luckmann (2010) explicam que, na ressocialização, se verifica a reinterpretção, no intuito de conciliar o passado com a realidade presente, com inclinação para retroprojectção no passado de elementos que, de forma subjectivo, não eram alcançáveis naquela época. Os mesmos autores diferenciam as bases da socialização secundária e da ressocialização, de tal modo que a base da socialização secundária está virada para a realidade do passado, e a base da realidade da ressocialização está direccionada para o presente.

O processo de socialização, tal como qualquer outro processo, conta com uma diversidade de agentes socializadores. Rocher (1989) destaca como principais agentes activos: a família, a escola, os grupos etários, a rádio e a televisão, cuja finalidade é a de formar, educar, inculcar princípios, dispensar conhecimentos e de entre outras. O mesmo autor faz uma incursão a cada um destes agentes e caracteriza-os segundo a forma socializadora.

Rocher (1989) diferencia os papéis de cada um dos agentes socializadores acima referidos. Na escola, a criança está integrada no meio de outras crianças da mesma idade com as quais partilha as tarefas, sob tutela de um adulto profissional, encarregue da sua formação e de impor a disciplina rigorosa. O meio familiar, embora também a criança seja educada por grupo, não requer, necessariamente, que sejam da mesma idade, elemento fundamental no processo de socialização. O autor exemplifica que a educação de crianças de famílias extensas, residentes no mesmo espaço físico, é processada quase sempre sob o comando de várias pessoas (nomeadamente, os pais, avós, irmãos mais velhos, tios, etc.). É esta parte de educação tradicional que se assemelha à educação da escola por idade.

Gallego (s.a.), na sua abordagem sobre agentes socializadores, refere que a família é a que se ocupa do papel socializador no nível primário. E actua de forma muito diferente em diversas culturas, idades e contextos sociais. Deve-se valorizar a família no processo de socialização por exercer funções fundamentais no indivíduo, tais como: a função biológica que tem a ver com a continuidade da reprodução para a sobrevivência dos membros,

melhoramento de condição de vida; a função social que compreende (a integração-socialização social, a renovação e mobilidade social; e a função cultural que diz respeito à transmissão e expansão das heranças culturais, padrões de integração, atribuições, normas e valores. A função da família é, cada vez mais, interferida pela influência de outros meios socializadores presentes em casa que, por vezes, trabalham na contrariedade das funções da família.

E a escola é considerada, segundo o mesmo autor, como um agente socializador que assume o papel decisivo a partir do momento em que as mudanças fazem com que a família perca as suas funções socializadoras. Ou seja, quando uma determinada sociedade se transforma numa sociedade do conhecimento, onde são precisos hábitos intelectuais e pessoas mais complicadas. A escola não só trata de questões de âmbito do conhecimento e de competências de carácter formal, como também trata de outras questões extracurriculares de natureza informal.

A socialização por via de grupos etários ou associações, segundo o mesmo autor acima referido, manifesta-se na necessidade destes pretenderem atingir determinado fim que para tal requeira a socialização dos seus membros. Assim, pelo facto atrás referido, o tipo de socialização é considerado de instrumental e exerce acima de tudo funções económicas ou políticas pela via das quais levam a cabo uma função socializadora indirecta ou não clara (Rocher, 1989).

A respeito da socialização por via de grupo, Gallego (s.a.) destaca que o grupo de pares representa o agente socializador clássico, consistindo na partilha entre o grupo de pares de crianças da mesma idade, de certo interesse e/ou uma filiação social semelhante. A importância de grupo de pares reside na capacidade de formar o comportamento dos seus membros. Os meios de comunicação tornam a socialização difusa, versátil e ambivalente devido aos padrões sociais por si traçados em várias versões, bastante influentes no comportamento dos indivíduos de uma determinada comunidade. A televisão é dos agentes socializadores mais potentes que, às vezes, põem em causa os outros socializadores (família, escola e igreja), mas estes não deixam de ter a capacidade de orientar os membros nas sociedades. À televisão juntam-se outras tecnologias (telemóveis, *Internet*, *e-mail*, outras redes sociais), e revela-se importante no espaço de socialização, sobretudo na promoção da chamada socialização virtual.

A rádio e a televisão, segundo Rocher (1989), são agentes socializadores de massas, cuja utilidade socializadora, com realce para a educadora, é abertamente pretendida. Na perspectiva do mesmo autor, as técnicas de comunicação de massa sugerem, propõem,

exprimem modelos, valores, ideias que podem impor-se com tanto mais força e instigação quanto se apresentam num contexto catastrófico ou emotivo que contribui para impedir o juízo analítico.

Acerca do comportamento entre os tipos de socialização, Gallego (s.a.) resume-os no esquema abaixo. Não obstante, refere que a socialização diz respeito aos seres humanos, a sua realização é bidireccional à aprendizagem da cultura e à formação da identidade. A identidade só pode ser compreendida no quadro de uma cultura específica e de uma sociedade específica, de tal maneira que a socialização deve situar-se numa dinâmica mais geral, da “construção social da realidade”, onde as sociedades e os grupos sociais em simultâneo possam definir a realidade externa (instituições, papéis, etc.) e subjectivos (maneiras de pensar, sentir dos seus membros). Na socialização primária são passados os valores essenciais da cultura que constituem o núcleo da identidade. A socialização no nível secundário regista-se na contínua aprendizagem da cultura com a presença de profissionais. Os processos de socialização acima referidos têm lugar em contextos sociais específicos e em instituições como a família, a escola, grupos de pares.

**Quadro 1.1 – Esquema comparativo entre os tipos de socialização**

<b>Socialização</b>	<b>Socialização primária</b>	<b>Socialização secundária</b>	<b>Ressocialização</b>
<b>Objectivos</b>	Converter para um sujeito em membro da sociedade e desenvolver a sua identidade.	Adaptação do indivíduo já socializado para novos sectores da sociedade e desenvolver a sua identidade.	Aquisição de conhecimentos de outras sociedades distintas da que foi membro o sujeito, ou adaptar-se a mudanças radicais na sociedade a que pertence, e desenvolver sua identidade.
<b>Momentos</b>	Infância	Após a infância em distintos tempos da vida.	Casos por situações excepcionais (crises)
<b>Espaço</b>	Seio familiar	Outras instituições (escola, lugar de trabalho, etc.).	Outras instituições de outra sociedade, ou sociedade que sofre mudanças importantes e rápidas
<b>Agentes</b>	Os pais ou encarregados de educação e outras famílias (sem possibilidade de escolha).	Escola, meios de comunicação, instituições laborais, legal, política, religiosa, etc. (possibilidade escolha)	Outras instituições diferentes ou aquelas instituições já transformadas.
<b>Tipo de aprendizagem</b>	Aprendendo com enorme carga emocional/afectiva	Aprendizagem com pouca ou nenhuma carga emocional/afectiva.	Aprendizagem com carga emocional/efectiva.
<b>Processo</b>	É parte do “zero”	É parte do adquirido na socialização primária	Se desmonta o que adquiriu no processo de socialização anterior de ressocialização
<b>Implantação</b>	Muito firme	Menos firme que a primeira	Muito firme
<b>Resultado</b>	Constrói-se o “primeiro mundo” do indivíduo	É adquirido o conhecimento de outros «submundos»	Esquece-se e reinterpretado passado e para o presente é adquirido conhecimento de uma outra realidade

Fonte: Manuel Contreras Gallego (s.a.), “Socialización y Escuela” página 56.

<http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>

[Consultado, a 29 de Novembro de 2014].

Para Santos (1969), o processo de socialização da criança conta com a envolvência da personalidade que lhe permite converter-se num receptor e emissor, à altura de estabelecer comunicações, constituindo a premissa necessária para assumir as responsabilidades que a sociedade impõe. Na senda de outros autores atrás referidos, a mesma autora reconhece a família como um intermediário entre o indivíduo e a colectividade e associa a ela os órgãos de comunicação social que coloca a criança em contacto com as diversidades de padrões culturais. Salienta a autora que, por via familiar, a criança não adquire todos os padrões

culturais da sociedade, mas sim, aqueles aos quais pode ter acesso de acordo com as exigências do grupo de pertença.

A aculturação como componente do processo educativo é tratada por Herskovits (1967) reconhecendo, inicialmente, que a aculturação é um fenómeno complexo que inicia nos primeiros anos de vida do indivíduo com a aquisição de hábitos básicos, nomeadamente comer, dormir, jogar, estar limpo, etc. São contributos para a formação da personalidade e hábitos, cujos modelos caracterizam a pessoa como adulta.

Mais adiante refere o mesmo autor que o processo de aculturação actua nas diferentes etapas de desenvolvimento da personalidade (infância, adolescência, idade adulta e, inclusive, a morte), contribuindo para a afirmação do indivíduo como membro da sociedade.

Quer a socialização, quer a aculturação, ambos os conceitos representam para a educação escolar e/ou tradicional elementos fundamentais em todas as formas e etapas do desenvolvimento do ser humano. Ou seja, a educação, em geral, tem na socialização e na aculturação como umas das vias mais importantes da sua realização.

### **1.3 A Escolarização como Instrumento da Educação Formal**

Escolarização é um termo que deriva da palavra escola, estabelecimento a partir do qual são realizadas as actividades de ensino e aprendizagem, conhecidas como ensino escolar, sistema de ensino, sistema escolar, educação escolar e/ou educação formal que vem desde a Antiguidade (vide anexo nº 1.1).

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da Humanidade e da conseqüente produção de grandes civilizações, o homem foi confrontado com a necessidade de possuir o lugar a partir do qual seriam tratados os processos persistentes, dando lugar ao surgimento da escola como instituição e com o pessoal especializado para produzir e transformar o homem da sua conveniência, tarefa que se coloca além da sociedade.

O conceito de escolarização, na perspectiva da UNESCO (2000), pode ser entendido como o processo de ensino e aprendizagem, devida e hierarquicamente estruturado, sistematizado e cronologicamente distribuído, desde a escola primária à universidade, exercido por profissionais (professores). Contempla, para além dos estudos académicos, uma diversidade de programas e instituições especializadas para a formação técnica e profissional em tempo integral.

Parsons (1959) considerou a escola como a primeira agência de socialização na experiência da criança, a qual institucionaliza uma diferenciação de *status* em bases não-biológicas. Esta agência cria diferenciação ao longo da formação, pelos conteúdos, pelas expectativas do

professor enquanto representante da sociedade adulta. A classe ou turma dentro da escola são instituições a partir das quais as personalidades dos indivíduos são elaboradas para fins motivacionais e tecnicamente preparadas para a realização das tarefas de adultos.

No processo estrutural de preparação das personalidades dos indivíduos, Parsons (1959) focaliza dois tipos de qualificação: no primeiro tipo de qualificação encontramos a organização formal e os procedimentos da própria classe escola, com enfoque relativo entre as escolas “tradicionais” e as escolas “progressistas”. Enquanto no ensino das escolas “tradicionais” dão ênfase às matérias das unidades curriculares, sob orientação directa do professor, no ensino das escolas “progressistas”, a gestão é “indirecta” através de “projectos”, privilegia o trabalho em grupo e enfatiza o treinamento independente.

O autor destaca, no tipo de ensino acima referido, o papel do professor “progressista” que consiste em criar opiniões sobre diferentes méritos dos seus alunos em relação aos valores e objectivos da classe, dando-os a conhecer informalmente. O segundo tipo de qualificação reflecte os aspectos “informais” da turma escolar que pretendem entrar em desacordo com os aspectos formais como, por exemplo, a diferenciação da turma escolar por sexo, tendência não partilhada pelos aspectos formais que defendem a importância do tratamento igualitário.

No processo de desempenho, a escolarização pode ser, segundo Parsons (1959:303), caracterizada de vaga e girar em volta de duas componentes principais: uma delas diz respeito à situação em que a aprendizagem é mais puramente de “cognição” de informações, habilidades e quadros de referência englobada ao conhecimento empírico e ao domínio tecnológico. Enaltece a aquisição da linguagem escrita e as frases iniciais ou pensamento matemático como sendo vitais por englobar habilidades cognitivas que podem subsidiar os novos níveis de generalidade e de abstracção possuídos pela criança pré-escolar e com estas habilidades básicas poder assimilar informação factual sobre o mundo.

A outra componente é a que pode ser designada por “moral”, conhecida em gerações anteriores de escolaridade como “comportamento”, que se refere ao respeito pelo professor, estima e cooperação entre os colegas-alunos, bons hábitos de trabalho, com o propósito de alcançar a capacidade de “liderança” e “iniciativa”.

Para Bourdieu e Passeron (s.a.), a escola ou agente deve ser vista como um sustentáculo do sistema de educação por reproduzir a ordem da cultura e, supostamente, trabalhar também para a promoção da hierarquia de valores. Os autores destacam três princípios fundamentais no exercício da actividade de escolarização: AP – Acção Pedagógica; AuP – Autoridade Pedagógica; e TP – Trabalho Pedagógico. A acção pedagógica é materializada pelos

educadores numa formação social, sob o poder da violência simbólica<sup>16</sup> legítima imposta por um poder discricionário cultural. A acção pedagógica é exercida e está presente em todas as sociedades, observável também nos grupos familiares quer sejam dominantes, quer sejam dominados.

A autoridade pedagógica tem a ver com a atribuição de forma automática pela tradicional ou pela via institucional aos realizadores pedagógicos, competências técnicas ou autoridade pessoal pela posição que ocupam numa relação de correspondência pedagógica. A autoridade pedagógica é, por conseguinte a protectora da acção pedagógica, de que dispõe por natureza. É a autoridade pedagógica a quem se atribui o exercício da violência simbólica de forma limitada.

O trabalho pedagógico surge como o substituto da violência física, contribui para a produção e reprodução da integridade intelectual e a integração moral do grupo ou da classe que justifica a sua existência. A integração de um grupo depende da identidade (total ou parcial) dos usos e costumes impostos pelo trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico garante aos conferentes de autoridade da acção pedagógica a produção e reprodução da incorporação intelectual e moral sem o recurso à repressão nem à coerção física.

Lobrot (1995), debruçando-se sobre a escola, desde a Antiguidade, na variante histórica ocidental, traça três finalidades também correspondentes a três períodos: o primeiro período que vai dos séculos VII e VIII, até ao Século XIV, corresponde à Idade Média. Tinha como objectivos a propagação da doutrina cristã, relegando para o segundo plano o ensino das questões da “cultura profana”; o segundo período, conhecido por clássico, vai do século XV ao século XVIII, da invenção da imprensa e das grandes revoluções. Neste período, prossegue a tarefa religiosa da escola agregada ao objectivo de socialização do indivíduo, onde são enaltecidos os valores morais (a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o

---

<sup>16</sup> “[...] todo o poder que consegue impor significações e impô-los como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força, junta a sua força própria [isto é], propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu e Passeron, s.a.: 23). “A violência simbólica, por não utilizar os meios da violência direta, seja física ou armada, torna-se mais difícil de ser percebida ou mesmo categorizada e combatida. Ela é sentida, mas não detectada com clareza e, muitas vezes, prescreve-se como mão invisível agindo sobre a sociedade. Porém, suas consequências são evidentemente desastrosas, em especial para a formação de uma sociedade justa e igualitária” (Aléssio, 2007: 41). No caso em concreto, em nossa opinião, está a referir de violência simbólica da escola da forma como os profissionais tratam de forma injusta os alunos, desde a composição das turmas, ao sistema de avaliação, a ofensas morais e, por vezes, a discriminação racial.



trabalho, a adaptação social, a conformidade), em vez dos valores cristãos; e o terceiro e último período, com início no século XIX, persistindo até aos dias de hoje, designado por “período tecnicista” período em que a escola põe de parte as intenções humanistas e direcciona-se para a ciência e técnica, onde predomina a história da literatura ou a história propriamente dita, com a “escola feita para transmitir sabedoria”.

A sabedoria<sup>17</sup> é uma componente da cultura mas é preciso aceitá-la como matéria da vida psicológica, integrando prazer, dor ou angústia, passíveis de isolamentos de prazeres sexuais, não sendo esta a perspectiva moderna. Neste caso, a sabedoria é tida como elo de ligação que conecta a perspectiva cristã e a perspectiva clássica. Além disso, os conteúdos da sabedoria são factores de socialização por permitirem, através dos exames e dos diplomas, encontrar os que os detêm, sendo seleccionados e posicionados na hierarquia produtiva (Lobrot, 1995).

Moreira e Silva (2002) referem que, desde a Antiguidade, a educação, mesmo sem a existência de escolas e dos seus métodos organizados e reconhecidos como tal, sempre desempenhou o seu papel de enquadrar a criança no seu meio ambiental (cultural e social), a partir das experiências acumuladas pela geração de adultos ao longo do tempo. Tais experiências se subscrevem na produção de alimentos, tais como: a caça, a pesca, o cultivo de cereais, a pastorícia e outros, bem como a construção de habitação, sendo certo que todos estes são símbolos culturais através dos quais a criança adquire conhecimento, mediante o processo de imitação, o que significa, portanto, uma aprendizagem a partir da cultura popular.

Ao debruçar-se sobre a escolarização, Enguita (2001) explica que a escola é tanto reprodutora, quanto transformadora. É reprodutora, porque a subsistência de uma sociedade consiste na formação de alguns valores, hábitos e outras componentes; e transformadora, porque foi graças à escola que as sociedades alcançaram o nível de desenvolvimento assistido actualmente.

O papel conservador-reprodutor da escola ocorre em sociedade estável e estática. Neste tipo de sociedade, caracteristicamente estática, a escola não representa nada, pois os seus membros não têm nenhum interesse sobre ela. Na sociedade dinâmica, predomina o papel progressista-transformadora da escola. Neste tipo de sociedade mutável, a escola posiciona-se e se transforma num forte (manipulado e controlado) instrumento de transformação.

Mais adiante, o autor refere que, ao longo da história da Humanidade, sucederam mudanças nas sociedades, que se reflectiram no tipo de educação, sendo tais mudanças

---

<sup>17</sup> “[...] é um conjunto de conteúdos que nos podemos contentar em expor e que é necessário assimilar” (Lobrot, 1995:14).

representadas em três épocas distintas, nomeadamente (i) a mudança suprageneracional, (ii) intergeracional e (iii) intrageracional.

A mudança suprageneracional coincide com as ditas “sociedades primitivas” e com sociedades pré-industriais onde a mudança existe de uma geração a outra de forma não significativa e, sobretudo, na maioria da população, fazendo-se sentir de forma lenta, apenas nos sectores minoritários. Neste nível de mudança, as gerações emergentes incorporam-se ao mundo das anteriores gerações, adquirem uma visão de um mundo estático, podendo ampliar a sua visão, produzindo e alargando as suas experiências básicas em volta do tempo atmosférico – cíclico, sem idealizar progresso enraizado na escola e na cultura da modernidade.

No nível de mudança suprageneracional acima referido, a necessidade de aprendizagem da criança lhe é proporcionado pelos adultos, não havendo necessidade de uma escola ou de um professor que se ocupe das tarefas da educação. Nesta época, ocorre, de igual modo, a primeira e elementar divisão social do trabalho inserida, fundamentalmente, no saber social. Onde os papéis educativos (comportamentos e habilidades) transmitidos oralmente são repartidos entre o homem e a mulher. Ou seja, os rapazes aprendem com os homens adultos e as raparigas com as mulheres adultas, individual ou em colectivo, ou ainda, com outras gerações de maiores experiências, os anciãos.

Neste período de mudança suprageneracional, a família e a comunidade ocupam-se dos papéis da escola e do professor, inexistentes, cujo *status* do educador diante do educando se baseia na sua idade e nas experiências partilhadas com os contemporâneos e não adquiridos a partir de uma instituição especializada. Sendo, neste caso, a função da escola essencialmente reprodutora.

A mudança intergeracional, também designada de época dourada da instituição escolar, resulta do facto de as velhas gerações (família e comunidade) não poderem levar a cabo mudanças que o mundo espera no campo da educação, tendo perdido as suas funções educativas. É neste contexto em que emerge a instituição e o corpo profissionalizado (escola e professor). É uma época gloriosa e que abarca numerosas cortes profissionais, o progresso diante da tradição, o futuro diante do passado, a cultura diante da barbárie, a razão diante da superstição (Enguita, 2001).

E, finalmente, a mudança intrageracional ou as crises do sistema educativo que ocorrem no momento em que se generaliza e se intensifica a mudança que não só impõe que cada geração se integre no mundo diferente do anterior, senão passar ela mesma por diversos mundos distintos. Tal evolução exige à população em sociedade a readaptar-se a novas condições de vida e de trabalho. Isto é, a reformulação acerca da aprendizagem do ciclo de vida,

desfazendo-se das velhas tradições educativas em que a aprendizagem se baseava na exclusiva competência de trabalhador de cidadão, de consumidor, etc., passando para uma nova aprendizagem em função de mudança constante nas tecnologias e formas de organização que exigem novas formas de aprendizagem, alternada ou sequencial, combinadas com o trabalho ao longo da vida activa, subentendendo formação contínua, permanente, recorrente, actualização, reciclagem, readaptação e outras. É na formação permanente em que encontramos a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis ao trabalho e à vida social, onde se assegura a oportunidade do aluno de apreender a aprender, bem como da formação do próprio professor.

Enguita (2001) valoriza a escola ou a escolarização no processo educativo, reconhecendo que constitui a primeira instituição pública ou privada com que a criança tem contacto de forma sistematizada e demorada, representando o lugar de aprendizagem (de conhecimentos não adquiridos no ciclo familiar) e de convivência da criança. A educação da família é eficazmente feita com enfoque na convivência doméstica, sendo constitucionalmente incapaz de levá-la a cabo no âmbito da convivência civil, por não garantir uma margem de experiência. Por outro lado, a escola é vista como o lugar de aproximação à diversidade prevalente na sociedade em geral. Nela, a criança convive sistematicamente com alunos de outras origens, culturas, classes e capacidades, oportunidades que, no quadro fora da escola, é escassa ou nula. Salienta o mesmo autor que a função primária da escola não é a de ensinar, mas sim educar. Pois, o objectivo da escola, assim como de qualquer outra forma educativa, tem consistido mais na modelação da conduta, das atitudes, das disposições, etc., do que para o conhecimentos teórico ou das actividades práticas.

Referindo-se ao papel da escola desempenhado nas sociedades, Teixeira (2000:8) destaca a integração do indivíduo no tecido sócio-laboral, ou seja, a escola promove socialmente e, ao mesmo tempo, prepara o indivíduo para a vida activa. No entanto, chama a atenção no sentido de não se poder atribuir à escola o carácter de total inclusiva, ao afirmar que “[...] a escola foi-se tornando mais ou menos inclusiva, mais ou menos exclusiva”.

Nogueira (2014) aborda a educação inclusiva considerando-a como matéria de direitos, portanto, uma questão de ordem política (princípio democrático) que afecta a todos, revelando-se como uma necessidade duma sociedade. Pois, à escola reserva-se-lhe o papel social, podendo exercer o processo inclusivo no espaço que lhe é reservado. E, para que tal aconteça, é necessário que a escola deixe de limitar apoios a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cuja classificação serve de exclusão e deixa de

fora milhares de alunos com outro tipo de deficiência que podem ser de natureza pedagógica ou social.

Mais adiante refere que não se pode ver na escola inclusiva como facilitadora, antes pelo contrário, revela-se exigente desde o investimento, à presença de recursos humanos à altura, tecnicamente qualificados desde docentes e não docentes. Podendo contar com professores especializados por nível de ensino, de psicólogos e auxiliares de educação especial, de terapeutas e intérpretes caso se justifique, passando também pela redução do número de alunos por turmas, tudo no investimento das pessoas ou investimento no futuro. A inclusão escolar não se compadece com o baixar de qualidade, com a diminuição da diversidade das aprendizagens ou desagregar alunos por «capacidade», concebendo «grupos de nível» (Nogueira, 2014).

Na óptica de Moreira e Silva (2002), a relação entre a pedagogia (que compreende o processo de escolarização) e a cultura popular, estabelece-se a partir de duas variantes diferentes: enquanto a cultura popular é estabelecida por intermédio do prazer e da diversão com base no quotidiano que ajudam a validar as suas vozes e experiências, a escolarização ou pedagogia é concebida nos moldes institucionais, legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante, valida as vozes dos adultos, dos professores e administradores de escolas.

Na abordagem efectuada por Gohn (2006) sobre a educação escolar refere que os objectivos da escolarização consistem no ensino e aprendizagem de conteúdos, de forma sistematizados, normativos por leis, destacando-se a formação do indivíduo como cidadão activo, desenvolvendo nele habilidades e competências, a criatividade, a percepção, a motricidade. As suas características consistem no facto de o seu exercício requerer a presença de instituições apropriadas de conformidade com a lei (escola), pessoas especializadas (professores). Exige um certo nível de organização traduzido na existência de currículos, repartidos por disciplinas, regulamentos e leis e um grupo-alvo (alunos) estratificado por idade/classe. O exercício da actividade é repartido por tempo determinado.

Nogueira (2014) aponta que a educação é da responsabilidade de todos, daí a necessidade da maior envolvência entre a escola, famílias e sociedade, o que implica uma nova forma de organização da própria escola: com uma média dimensão propícia a uma relação próxima com as famílias; um modelo de gestão de origem diferente com espaço de referência reservado à comunidade educativa (social).

A responsabilidade partilhada no processo de educação escolar permite aos demais parceiros emitirem as suas opiniões podendo elevar a importância da escola e estimular os

professores e os alunos. Nogueira (2014:7) procura demonstrar esta realidade a partir da reacção de uma entrevista acerca da importância da escola pública, tendo dito o seguinte: «Nunca desistam! Continuem a vossa luta em defesa da Escola Pública. É que sem Escola Pública, a nossa filha não teria chegado aonde chegou. Nós sempre fomos trabalhadores, só vivemos do nosso trabalho e sem escola a carreira dela não teria sido possível».

Canário (2005) faz uma incursão com profundidade sobre a escola, trazendo à superfície elementos valiosos destacando-se a definição do conceito e perspectiva duma escola para o futuro. Define a escola como:

[...] uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheniana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação (Canário, 2005:62).

No sentido de edificar uma escola para o futuro, há que ter em conta as três finalidades fundamentais:

- (i) a edificação de uma escola onde a formação é feita com o trabalho e não uma formação virada apenas para o ingresso no mundo do trabalho. Isso faz com que o próprio aluno seja produtor e, ao mesmo tempo, a escola deixa de ser uma repetidora de informação e passa a ser produtora do saber;
- (ii) fazer da escola o lugar onde se promova e espicace o desejo pela actividade intelectual de assimilar, benéfico para a leitura e para a intervenção no mundo e não para os benefícios dos bens materiais ou simbólicos que o futuro pode proporcionar;
- (iii) a transformação da escola num lugar onde se possa adquirir o desejo pela política, ou melhor onde a democracia está presente e dela se aprende a intolerância contra as injustiças e o exercício do direito à palavra, empregando-a para pensar o mundo e sua intervenção (Canário, 2005: 87-88).

A necessidade da transformação da escola de hoje para a escola de amanhã preocupa, desde sempre, o “mundo” académico. Para uma mudança no sistema de ensino, Bourdieu

(1987) considera fundamentais os meios de comunicação com realce para a Televisão, por serem dotados de capacidades que os permitem não só concorrer ou contrariar a actividade escolar, como também participar na alteração profunda das questões relacionadas com a ética consignadas às instituições pedagógicas como a família, o local de trabalho, as comunidades de aldeias ou de bairros e as igrejas. Considera também fundamental a transformação do próprio sistema de ensino no que toca às relações sociais integrantes do próprio estabelecimento escolar que contribuem para uma real desilusão colectiva em relação à própria escola, tal como: a relação entre professores e alunos, a relação entre pais e professores, a relação entre professores de diferentes gerações, o prolongamento geral da escolarização, a relação entre o sistema escolar e o mercado do trabalho acompanhados da desvalorização dos títulos escolares.

Ainda sobre a transformação da escola de hoje para a escolha de amanhã, Kajibanga (2003:23) defende um tipo de escola para o amanhã que nas suas realizações seja capaz:

[...] criar o necessário capital cultural e os mecanismos de comunicação pedagógica que contribuam para a substituição do paradigma da exclusão e da desconstrução do Outro pelo paradigma da inclusão, da participação e do conhecimento do Outro, [...] uma escola pautada pela alteridade entre a tradição e a modernidade, uma escola que tenha o multiculturalismo como um dos objectivos estratégicos a atingir.

Para que mudanças eficazes no sistema de ensino possam ter lugar, Bourdieu (1987) propõe nove princípios: a unidade da ciência e a pluralidade das culturas, a diversificação das formas de excelência, a diversificação das oportunidades, a unidade no pluralismo e pelo pluralismo, a revisão periódica dos conhecimentos transmitidos, a unificação dos saberes transmitidos, uma educação contínua e alternativa, o uso das modernas técnicas de difusão, e a abertura na autonomia e pela autonomia.

No conjunto, as referidas propostas avançadas por Bourdieu (1987) ilustram o seguinte:

- a) um sistema de ensino coerente à altura de harmonização da visão universalista em relação ao pensamento científico com a visão relativista identificada pelas ciências humanas e a ensinam, dada a sua indispensável atenção às diversidades das formas de vida, das sabedorias e das sensibilidades culturais;
- b) a necessidade da mobilização por parte do ensino de todos os meios que visam lutar contra a visão monista da “inteligência” que contribui para a hierarquização das diferentes formas de realização das capacidades a uma delas, devendo desta maneira ampliar as formas de excelência cultural socialmente confirmadas;

- c) atenuar dentro do possível, as implicações “vitalícias” da sentença escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de glorificação, ou o fracasso, um efeito de castigo sem recurso, ampliando os caminhos de ensino e a transição entre eles, minimizar as eliminações sem recuo; a superação da discórdia entre liberalismo e estatismo com a criação de condições de um incentivo verdadeiro entre instituições autónomas e diversificadas, defendendo ao mesmo tempo os indivíduos e as instituições em situação desprotegidas contra a separação escolar que resulta da concorrência selvagem;
- d) a revisão periódica dos conteúdos do ensino, com vista a modernização dos conhecimentos adquiridos, retirando os conhecimentos caducos ou alternativos e colocando novas aquisições sem cedências ao modernismo;
- e) a necessidade de as instituições escolares apresentarem proposta dos conteúdos do conhecimento considerados úteis, por cada nível de ensino, com base na unidade histórica;
- f) educação contínua ao longo da vida e a redução do distanciamento entre o término da escolarização e o acesso à vida activa;
- g) o Estado deveria partilhar com os métodos das modernas técnicas de divulgação da cultura, nomeadamente a Televisão e a telemática, para cumprir a sua tarefa do incentivo, orientação e assistência;
- h) e, finalmente, a necessidade dos estabelecimentos escolares partilharem as suas deliberações, convidando pessoas extra-escolares e coordenar com outras instituições de difusão central, de forma a criar o centro de uma nova vida no qual são treinadas as verdadeiras instruções cívicas, seguidas da autonomia do corpo docente, revalorizando a sua tarefa específica e fortalecendo a capacidade dos professores.

No entanto, Bourdieu (1987) reconhece que a actividade de ensinar não deve ser vista como as outras, devido a graves riscos que péssimos professores podem causar aos alunos sob sua tutela. E, ainda, devido ao facto de ser das poucas profissões que pressupõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e outras. É com base em política encaminhada para o interesse de angariar e promover homens e mulheres de qualidades como educadores da juventude e fazendo desta profissão de educar a primeira de todas as profissões.

Vieira (2003) considera a escola como um espaço heterogéneo por convergirem diversos grupos sociais que se relacionam, daí a escola necessitar de possuir um sistema associado de valores e normas que actuem sobre os alunos com vista a espoletar o mecanismo de

integração. Perspectiva uma escola que contribua para uma educação de valores que satisfaça os interesses dos diferentes grupo que nela frequentam. Tais valores foram definidos por Bettencourt e Santos (1981), sendo:

- a) Valores individuais, os que coabitam no indivíduos como pessoa, fora da sua relação com a escola que podem ser destrinchados em valores físicos (hábitos de higiene, saber alimentar-se, tratar do corpo e outros) e os valores intelectuais que têm a ver com a necessidade do desenvolvimento dos alunos à margem dos conhecimentos específicos;
- b) Valores interpessoais, aqueles que têm a ver com a relação do indivíduo com o meio que o rodeia (amigos, colegas, pais, parentes, professores e outros adultos). Esta categoria de valores reparte-se em três subcategorias: valores de autonomia que dizem respeito à noção de saber relacionar-se, amizade, obediência, disciplina, humildade, autonomia, colaboração, cooperação, competição e outros;
- c) Valores sociais, respeitantes a relação do indivíduo com a sociedade no sentido amplo, ou seja, fora dos elementos próximos e de conhecidos, espírito democrático, respeito pelas opiniões alheias e pelas leis, organização democrática, feitura de regras, responsabilidade colectiva, consciência de direitos e deveres e outros).

Prosseguindo, Vieira (2003:40) considera que “[...] pela sua natureza, a Escola é a instituição a quem cabe o papel central para a criação de condições que levem os jovens a construir por si próprios as suas trajectórias da vida”.

## **1.4 Instrumentos de Educação Tradicional**

### **1.4.1 Processo ritual**

Os rituais revelam os valores no seu nível mais profundo ... os homens expressam no ritual aquilo que os toca mais intensamente e, sendo a forma convencional e obrigatória, os valores do grupo é que são revelados. Vejo no estudo dos ritos a chave para compreender-se a constituição essencial das sociedades humanas (Wilson, 1954:241).

A expressão da diversidade dos hábitos sociais, os usos e costumes e a dinâmica da vida do ser humano vão convergir numa teoria intitulada por rito (Cazeneuve, 1977), cujo estudo atraiu autores de várias linhas do saber, com destaque para antropólogos Van Gennep (1978[1969]), Radcliffe-Brown (1989[1968]) e Turner (1974[1969]) bem como os sociólogos Durkheim (1996) [1912] e Bourdieu (1982) entre outros.

Durkheim (1996[1912]) caracteriza nos ritos a sua plasticidade, afirmando que, independentemente de um rito poder ser utilizado para vários fins, o mesmo efeito pode ser produzido por vários ritos substituindo-se uns aos outros, o que determina, de igual modo, a



grande capacidade de generalização. A partir deste ponto de vista, o autor define ritos como “os meios pelos quais o grupo social se afirma periodicamente”.

La Fortaine (1985) considera ritos como práticas dirigidas a algum objectivo que pode ser geral, quando se refere a uma questão genérica como, por exemplo, a paz e a boa vontade entre as pessoas e específica quando se trata de questões concretas como, por exemplo, a indução para a chuva acabar com a seca, a característica do ritual é a relação entre os fins e os meios do rito. Para Bell (1992), o rito faz parte da vida social. Os seus modos e acção são determinados e podem ser caracterizados apenas em termos das representações do sagrado.

O termo rito aparece, muitas vezes, substituído pelo termo ritual, sob a forma de substantivo na mesma direcção genérica, que talvez ressalte a magnitude das cerimónias que apresentem características do rito, usando ritual como adjectivo (Segalen, 1998).

Bell (1992) ressalta que, a partir do início do século XIX, o termo ritual expande-se numa primeira fase como um termo de análise, interessado na caracterização de algo concebido como uma categoria universal fundada na experiência humana. A sua aplicação fez-se sentir no estudo dos aspectos referentes à religião e à sociedade

Entretanto, o termo ritual confunde-se facilmente com o termo cerimonial, razão pela qual este último, poucas vezes, é abordado. Wilson (1954), preocupada com a situação de isolamento a que esteve sujeito o termo cerimonial, mostra que ambos os termos (ritual e cerimonial) não são exactamente a mesma coisa. Explica definindo, inicialmente, o conceito de ritual considerando-o como uma acção fundamentalmente religiosa que se destina a assegurar a bênção de algum ou alguns poderes, acção na qual estão presentes os símbolos que dependem dos fins práticos desse mesmo ritual. Pode a acção do ritual tomar duas perspectivas: negativa e positiva. Negativa, quando é realizada em função de uma transgressão como, por exemplo, a um tabu; e positiva, quando diz respeito ao progresso do indivíduo ou da sociedade.

Refere, por outro lado, que o cerimonial é uma forma convencional, não imposta por sanções místicas, instituída para a manifestação de sentimentos. Não se confinando aos momentos religiosos, mas a todas as outras formas de manifestação como a situação emocional (religiosa ou secular). Cerimonial é vista também como uma via para a manifestação de sentimentos e o ritual como uma acção que se acredita ser eficaz, várias vezes integrado em cerimonial desde que esta se adequa ao mesmo ritual. Assim, ritual e cerimonial têm uma função importante na emoção comunicativa, proporcionando mais ritual, onde são relacionados os seus símbolos com uma suposta realidade, além da experiência ou do conhecimento empírico que acaba por afectar profundamente as pessoas (Wilson, 1954).

Para Turner (1968), o conceito de ritual pode ser resumido no sentido de tratar-se de algo que compreende a síntese do processo social mais alargado e espontâneo no qual se insere e exerce o controlo.

Beattie (1964), com base nas teorias brownianas, apresenta o conceito de ritual como uma forma de linguagem, cuja expressão é bastante importante socialmente com implicações significativas para a acção. Ritual é quase sempre integrado de crenças que podem fornecer explicações credíveis de eventos que, sem a presença de crenças, seriam inexplicáveis, fornecendo, desta feita, soluções para a ignorância e dúvida, uma vez o saber, ainda que de forma errada, ser uma necessidade das pessoas. O ritual incorpora também a magia<sup>18</sup> que se apresenta como um elemento forte no ritual por se constituir numa maneira de pensar sobre as coisas e fazê-las, pois é recorrente as pessoas saírem em busca dela nos momentos de perigo ou infortúnio real ou potencial.

Turner (1974) intitula processo ritual como uma possibilidade de perceber o processo social que resulta da interacção e interdependência, assim como das separações, às vezes proveitosas, entre casos sistemáticos de onde parte o pensamento independente. O mesmo autor, referindo-se ao ritual Ndembo que observou, enfatiza que “À medida que nos tornávamos cada vez mais parte do cenário da aldeia descobrimos que com grande frequência as decisões de executar o ritual estavam relacionadas com crises na vida social das aldeias” (Turner, 1974:24).

O processo ritual decorre sob forma de ritos de passagem, cuja designação, pela primeira, vez coube ao antropólogo francês Charles-Arnold Van Gennep, intitulados pelos seus precursores de rituais de transição (Beattie, 1964) e de ritos de legitimação (Bourdieu, 1982).

Van Gennep (1978) explica que os ritos de passagem se apresentam em três estágios: de separação, de margem e de agregação. O primeiro estágio, o de separação, dá-se quando o iniciado abandona o seu *status* anterior como, por exemplo, o nascimento de uma criança que deixa o ventre da mãe; a iniciação ou puberdade social que faz passar o infantil à vida adulta; o noivado que faz passar o adolescente à fase de casamento; o casamento para a paternidade; a progressão de classe; a especialização de ocupação; a morte e outras separações. O segundo estágio, o de margem, representa o período em que o candidato deixou a sua vida normal na

---

<sup>18</sup>Uma actividade simbólica, não científica, cujos elementos utilizados são seleccionados por serem simbolicamente apropriados e não por experiência de possuírem certos tipos de eficácia causal, ou seja, a actuação de uma situação, a expressão de um desejo em termos simbólicos. Não se trata de aplicação dos conhecimentos adquiridos empiricamente sobre as propriedades das substâncias naturais (Beattie, 1964).

comunidade, mas ainda não adquiriu uma nova vida ou *status*. Este estágio é também denominado por Smith (1991:631) de “terra de ninguém”. E, finalmente, o terceiro estágio, o de agregação que se verifica com a integração do iniciado na idade adulta ou melhor, com a aquisição do novo *status* (Van Gennep, 1978).

A adopção da expressão rito de passagem tem a ver, tal como explica Van Gennep (1978), com o facto de a vida da pessoa, seja qual for a sociedade em que esteja inserida, obedecer a uma passagem sucessiva de uma ocupação à outra. Sendo, portanto, o viver que requer a existência de passagens sucessivas de uma sociedade especial à outra, e de uma situação social a outra, de forma que a vida do indivíduo se transforme numa sucessão de fases.

Em suma, os ritos fazem passar e ao mesmo tempo instituem ou legitimam a posição social do indivíduo. O indivíduo, ao passar pelos ritos, marca a diferença de um estágio ao outro e, ao mesmo tempo, conferem a este mesmo indivíduo um estatuto diferente do anterior. Ao admitir-se apenas, por exemplo, que os ritos fazem passar de um estágio ao outro, ou seja, de jovem a idade adulta, no caso dos ritos de iniciação, estar-se-ia a ignorar casos de comunidades como, exemplo, os Vahanya, que também submetem crianças de tenra idade aos referidos ritos. Não são adultos, mas deixam de pertencer ao estágio dos não iniciados e adquirem o estatuto de *ekula* (uma nova categoria social, constituída por indivíduos que passaram pela mesma faca e pelo mesmo acampamento de iniciados). Portanto, os ritos são, ao mesmo tempo, de passagem, terapêuticos ou de aflicção, de «legitimação», de «consagração» e de instituição.

Bourdieu (1982) não adopta a designação de ritos de passagem, preferindo a designação de ritos de «legitimação», de «consagração» de instituição. Na sua opinião, o que conta não é tanto a passagem de um estado ao outro, mas sim a confirmação da pertença dum indivíduo a uma determinada ordem social, desde que o acto seja praticado por instituições legitimadas para o efeito.

Argumenta que o rito não faz passar mas institui, sanciona, santifica a nova ordem estabelecida, está adoptado de poder de consagração estatutária, encoraja o promovido a viver de acordo com os ideais sociais relacionados com a posição em que se encontra. Defende que os actos de casamento da circuncisão, da concessão de grau ou títulos, da imposição de uma chancela, assinatura ou rubrica a um documento, só podem ter o valor que lhe é devido se forem celebrados por instituições reconhecidas a instituir, ou seja, um acto onde todo o grupo se revê, ou praticado por uma instituição reconhecida, e encontre crença de todo o grupo. Mas assegura que não existe uma exclusão mútua entre os ritos de passagem e os ritos de instituição, pois o autor admite existirem um no outro.

A realização do processo ritual é bastante significativa para as sociedades, não só para as ditas sociedades primitivas, como também para as chamadas sociedades modernas, tal como defende Beattie (1964) que uma imensa maioria de seres humanos representa o universo em duas partes, de duas maneiras reciprocamente exclusivas e alcunhados que são “natural” e sobrenatural”, podendo o mundo ocidental separá-lo de outra maneira, uma vez poderem identificar os agentes causadores do mal no mundo em que vivem. Aliás, quanto à forma de apresentação, os rituais são representados pelos símbolos<sup>19</sup> que podem ser instrumentais e/ou expressivos, e sendo estes últimos os que mais vigoram no mundo ocidental.

A decisão da realização do processo ritual é considerada e descrita por Turner (1968) como um sinal de unidade entre os que pretendem participar. No entanto, salienta que a vontade de unir não equivale a um sentimento reforçado de unidade. Explica que a vontade de unir é um simples acordo de participar de uma realização, um acordo entre os participantes de diferentes posições que procuram transformar as suas diferenças em solidariedade.

Wilson (1954) destaca que os rituais constituem uma expressão pública e formal da mudança do *status* dum indivíduo. É no momento da realização dos rituais em que se verifica a ruptura da posição antiga, considerada de incompatível com a nova posição com o novo *status*. A respeito do que atrás se referiu, Turner (1968) afirma que os rituais são adoptados de modelos de comportamento público. Assim, pode ocorrer um processo ritual promovido por factores políticos, económicos e ecológicos que podem, a dada altura, perder a sua eficácia. Nestas circunstâncias, podem os novos modelos reflectir sobre novas condições de realização do ritual, coexistindo com os modelos antigos ou mesmo contradizê-los.

Na percepção de Beattie (1964), a doença e a morte por doença, fome ou acidente, não devem ser considerados apenas como males que coabitam numa comunidade dita primitiva, até são muito mais públicos. Transforma-se numa parte inevitável da experiência do quotidiano de todos os membros.

---

<sup>19</sup>Quanto ao significado, o símbolo toma duas perspectivas: como simples sinal e como sinal do ritual. Símbolo como sinal compreende qualquer coisa conhecida como tipificador, representador ou lembrador de algo de extrema importância prática, por possuir qualidades semelhantes ou por associação, de facto ou pensamento. Envolve objectos, actividades, relações, eventos e outros sinais. Símbolo fora do contexto de mero sinal, apresenta várias interpretações múltiplas, evocando emoções impulsionadoras dos homens à acção. Geralmente ocorrem em padrões estilizados como em rituais, cerimonial, troca de presentes e como vários traços de cultura. Portanto, o comportamento simbólico é um comportamento aprendido, o que implica que cada sociedade e cultura possuem o seu próprio sistema simbólico (Ejizo, 1986).

Os processos rituais acima referenciados representam, segundo Smith (1991), o retorno das circunstâncias que exigem repetição da sua efectivação. Caracterizam-se por procedimentos que incluem a concretização de deixar a sua marca no mesmo estado que ajude a definir a resposta.

A antropóloga La Fontaine (1985) aborda a questão do ritual ou processo ritual considerando-o como uma acção social, por a sua realização depender da participação das pessoas sob direcção de um líder ou líderes. Salienta que a natureza social do ritual é partilhada pelos demais antropólogos, contrariamente aos etólogos ou psiquiatras que usam o termo ritual para apontar um comportamento repetitivo formalizado (La Fontaine, 1985).

O carácter social do ritual, segundo a mesma autora, é também atribuído pelo estabelecimento geral de um padrão moralmente correcto a ser seguido em qualquer desempenho particular. Daí a existência de regras que determinam os indivíduos que devem participar e em que momento. Por vezes, atribuindo-se maior relevância às regras exclusivas do que às inclusivas para a participação.

A autora aborda os rituais de iniciação que compreendem, com divisões por género: rituais de admissão em sociedades secretas e rituais de iniciação que estabelecem a transição da infância à maturidade. Os rituais de iniciação diferenciam-se em masculinos e femininos, sendo que nas raparigas a realização do ritual está circunscrita ao desenvolvimento fisiológico que se manifesta no crescimento dos seios e na aparição do primeiro ciclo menstrual e, nos rapazes, ocorrem em datas determinadas, a partir da adolescência, podendo ser realizados excepcionalmente na idade adulta (La Fontaine, 1985).

Considera, ainda, a autora a iniciação como um acto sigiloso, embora a finalidade da sua realização seja a de transmitir conhecimentos que vão desde os nomes das pessoas ligadas à existência do ritual à origem dos objectos rituais; a compreensão das realidades ou mistérios e a própria experiência, por vezes, não transmissíveis por serem consideradas misteriosas. A iniciação transmite também poderes espirituais destrinchados em dois: o primeiro é o que compreende a acção coerciva e a pressão física ou económica. O segundo é a autoridade como o direito reconhecido ao comando através de apelos a princípios de ordem moral.

Ainda em relação à iniciação feminina, Melo (2001) refere que, antes da realização do ritual de iniciação, as iniciadas observam uma fase de adaptação até à realização do acto. Na fase ora referida, as raparigas aprendem cânticos próprios do ritual e as regras de bom comportamento enquanto iniciandas. Este procedimento possibilita que as iniciandas dominem algumas regras do ritual.

A circuncisão como o acto de iniciação masculina é considerada por Turner (1968) como uma espécie de sacrifício devido à dor e ao sangramento, seguidos do isolamento dos iniciados. O autor reconhece que este momento de sacrifício representa o “ponto alto” do processo ritual e não o seu término. Para Segalen (1998), o culminar do processo ritual é o momento da apresentação, em festa, dos iniciados aos membros da sociedade, onde adquirem um novo estatuto. A iniciação fortalece a coesão entre os iniciados como símbolo de terem sofrido juntos e ganhado o estatuto de adulto.

A organização do processo ritual, como refere La Fontaine (1985), planeia o evidenciar a exactidão dos seus conhecimentos e sua autoridade como legítima. Os oficiantes do ritual gozam de legitimidade que provém do conhecimento tradicional (informação, a compreensão e a experiência necessárias para assegurar o exercício correcto da actividade). Também a legitimidade dos oficiantes do ritual pode provir da sua condição de donos de terrenos ou gado, de chefes de famílias, como especialistas em diversas áreas e como líderes de grupos poderosos.

Dentro da esfera do processo ritual de iniciação está presente o ritual de transmissão do conhecimento secreto, que é contrário à ciência e contrário à mudança. Ritual conhecimento é entendido como propriedade dos antepassados, fundadores de toda a vida social. Deve ser transmitido integralmente, tal como é concebido sem alterações, melhorias ou mesmo descarte. O ritual é, pois, um elemento de paradigma muito embaraçado e complexo, criado com base na maneira de viver das pessoas, dentro de uma ordem moral particular (La Fontaine, 1985).

O processo ritual é um instrumento de educação tradicional na medida em que os meios e os fins da sua realização têm função educativa. A iniciação, por exemplo, é um acto através do qual os iniciados aprendem novos códigos da vida social da sociedade de pertença, como refere Bonnet (2002:190), ao afirmar que:

A iniciação aparece como período de educação intencionalmente organizada, uma verdadeira escola, com mestras, permanência num espaço geograficamente delimitado à semelhança da escola, no sentido ocidental do termo. Antigamente, os ritos de iniciação eram realizados apenas no mato, nas margens de um rio, lagoa ou praia. Actualmente, devido à urbanização, são também realizados em casas isoladas da curiosidade dos não-iniciados. Geralmente escolhe-se uma zona afastada do público das aglomerações urbanas. No campo, continuam sendo realizados nos moldes anteriores, ou seja, nas florestas fechadas, com acompanhamentos permanentes na orla marítima ou dos rios. É condição importante que nestes locais abundem

animais para a caça e/ou o peixe para a prática da pesca. O isolamento que se impõe, é para evitar olhares não autorizados, principalmente de pessoas não iniciadas.

Mais adiante, Bonnet (2002) refere que, no decurso do ritual dos iniciados, está presente o processo educativo desencadeado pela família, clã ou tribo, em vez do individual. E o tipo de educação nesta comunidade de iniciados está, fundamentalmente, direccionado para as quatro vertentes: o respeito às leis emitidas pelo rei; a observância das tradições às quais todos os membros da comunidade devem submeter a risco, perturbador da vida da tribo; os tabus, por causa da disciplina e, finalmente, o domínio dos provérbios, a maioria dos quais, comprovados ao longo de muitas gerações.

A realização do processo ritual de iniciação masculina e feminina dos jovens adolescentes com idade compreendida entre 14 e 15 anos das comunidades rurais angolanas, embora Ferreira (1918:359) admita idade mais avançada dos 15 aos 18 anos, é um indicador válido para situar que as idades ora referenciadas são os ideais para assimilar os ensinamentos a serem transmitidos durante o tempo de realização da referida cerimónia. Não descurando a possibilidade de ocorrer antes ou depois das idades acima referidas, variando as regras de cada sociedade, tais ensinamentos são referenciados e destringidos por Ferreira (1918) em como os rapazes adquirem o estatuto de adulto que os levem a assumir as responsabilidades de pai e as raparigas o estatuto de mulher, mãe, dona de casa à altura de procriar.

Na cultura banta, por exemplo, Altuna (2006) refere que o ritual de iniciação coloca os principiantes em conexão com a força do mundo invisível e, acima de tudo engendra os princípios da religiosidade dessa mesma cultura. A iniciação na vida sagrada assegura a vida religiosa da pessoa e da colectividade, renova a antiguidade, garante a solidariedade, a paz e o entendimento, pelo facto de os iniciados como novos membros se alimentarem da verdadeira doutrina religiosa tradicional e de uma pura vida nova.

A iniciação é representada pelo mesmo autor como uma escola para a vida que não só transforma a criança num homem adulto ou numa mulher adulta, como também procura inculcar na criança conhecimento completo que lhe permita cumprir com o seu dever na comunidade. A iniciação apresenta-se como uma instituição social fundamental para as comunidades, por estar inserida na vida do grupo social, descobrir enigmas ocultos e preservar os homens “mais velhos” como verdadeiros guardiães da ancestralidade, da religião e da ética. Logo, “A iniciação adquire um valor educativo eficaz, estrutura a personalidade para toda a vida” (Altuna, 2006:289).

A iniciação feminina, conhecida por *efuko* entre os Vahanda, por exemplo, exerce funções preponderantes na vida da mulher como refere Melo (2001:396) ao destacar o seguinte:

O *efuko* sanciona a ascensão do status, classifica a sociedade feminina, ratifica a diferenciação sexual, regula o comportamento sexual, bem como o acesso ao poder, a determinados bens (o gado e o *mahini*), instituições (como o matrimónio) e benefícios (como ser enterrado no cemitério de adultos), ao mundo das mulheres e à entrada numa nova classe de idade. Através do *efuko* os Handa reafirmam continuamente a sua identidade, expressam os seus sentimentos, manifestam os seus desejos, transmitem o saber do grupo e renovam as suas perspectivas.

O processo ritual marca o culminar de uma fase e a passagem para a nova fase da vida do indivíduo. É um elemento estabilizador da vida social, tal como Wilson (1954) afirma ao defender que as sociedades se sujeitam não somente a sentimentos de dependência mútua entre os seus membros, mas também à sua sobrevivência física.

#### **1.4.2 Tradição oral**

Para Vansina (1980:158), tradição oral é “um testemunho transmitido de geração a outra”. Diferente da escrita, a tradição oral caracteriza-se pela comunicação verbal e reconhece-se-lhe a complexidade da definição. Hampaté Bâ (1980) considera a tradição oral como a grande escola da vida que rebusca e confronta todos aspectos da vida espiritual e material. A tradição oral é, ao mesmo tempo, a religião, conhecimento, ciência natural, iniciação, arte, história, divertimento e recreação.

A tradição oral é um elemento fundamental para a educação tradicional, tanto mais que nestas sociedades a oralidade constitui o pilar da transmissão do saber ancestral. O provérbio e o tabu são algumas das formas de transmissão oral da educação tradicional.

Funk (1993) trata a definição do conceito do provérbio, resumindo-o no uso corrente, autonomia, tendência didáctica e estilo elaborado. Explica que o critério de autonomia que engloba o provérbio constitui a propriedade essencial do provérbio, pela sua forma invariável e com funções primordiais de vincular um conhecimento relativo à conduta ou a de incitar a uma determinada acção. O mesmo autor defende a incorporação na definição do conceito do provérbio quatro propriedades, sendo: ser do conhecimento geral; frases fixas; forma curta e marcante; expressão de uma sabedoria. De igual modo, realça que a primeira propriedade do provérbio, a de ser do conhecimento geral, é a que representa a força do provérbio no seu



carácter abstracto e geral que permite a clarificação, a explicação e a avaliação de um grande número de situações.

O provérbio actua como uma das formas expressivas da educação tradicional das velhas às novas gerações. Cavacas (2001:3) procura enaltecer o valor do provérbio como instrumento da educação tradicional a partir dos textos recolhidos por Dumestre Gérard, destacando o seguinte:

Les paroles très anciennes, c'est comme les graines: tu les sèmes avant les pluies, la terre est chauffée par le soleil, la pluie vient les mouiller, l'eau de la terre pénètre dans les graines, les graines se changent en herbe, puis deviennent des épis de mil. Ainsi toi à qui je viens de dire la Parole très ancienne, tu es la terre, j'ai semé en toi la graine de la parole, il faut que l'eau de la vie pénètre en la graine pour que la germination de la parole ait lieu.

A importância do provérbio na educação tradicional é enaltecida por Hauenstein (1967) e Ribas (1978). Para Hauenstein (1967), os provérbios são essencialmente o senso comum, reflectido no termo antigo, comprovado ao longo de muitas gerações. Enfatiza que se os provérbios fossem bem utilizados poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma moral forte.

Sobre o valor do provérbio, Ribas (1978:129) afirma o seguinte:

Do património espiritual de um povo – a riqueza tradicional acumulada desde a primitividade de sua consciência – os provérbios constituem o píncaro de sua sabedoria. Na profundidade das sínteses, quais cristalizações do pensamento, contém a essência dos ensinamentos da vida. Portanto, os provérbios representam uma medida aferidora da cultura de um povo.

Não obstante a eficácia do provérbio na educação tradicional, tem-se assistido a uma quebra no seu uso, devido a factores que têm a ver com a assimilação e a aculturação. A este respeito Mittelberger (1991:193) apresenta as seguintes inquietações: “Os povos da geração atual, não apreciam mais os provérbios, estão a esquecê-los”.

Ainda no que se refere à perda da validade dos provérbios, Ribas (1978:132) expressa-se da seguinte maneira:

Com a civilização, cuja fogueira se alimenta com a destruição do exótico, os provérbios estão perdendo a vitalidade: as actuais gerações, numa deplorável vergonha pelas coisas de sua terra,

só querem o que é europeu. E aí daquele que ousar perguntar a alguém já meio liberto do ambiente ancestral, qualquer prática do seu tradicionalismo!

O provérbio é sentença moral ou conselho de sabedoria popular. O seu recurso na educação tradicional é frequente e permanente, atendendo à forma curta como se apresenta, e o impacto que provoca sobre os educandos. Com o provérbio estão também outros instrumentos importantes de educação tradicional, destacando-se o tabu.

O tabu, cuja origem do termo é atribuída, segundo dicionários de ciências sociais (1964) e de Antropologia (1997), à Polinésia<sup>20</sup> entrou para o vocabulário europeu na terceira viagem realizada em 1777, pelo Capitão James Cook que desenvolveu pesquisa na Polinésia sobre o comportamento dos chefes e sobre as vítimas de sacrifícios humanos por tocarem em cadáveres, acto considerado de evasão ao sagrado.

Uma referência sobre o tabu passa, necessariamente, pela compreensão do totem ou totemismo.

Na abordagem de Radcliffe-Brown (1989), demonstra-se que o totemismo é de origem e de definição difusa. Distancia-se de Émile Durkheim que tratou o totem como sendo «sagrado» para os integrantes do grupo a que o totem esteja vinculado. Prefere adoptar a expressão «relação ritualista», entre os indivíduos, e o totem, pois, em sua opinião, está-se em presença de uma relação ritualista sempre que se verifique a imposição pela sociedade aos seus membros, de uma certa atitude com respeito a um determinado comportamento em relação a um certo objecto. Atitude merecedora de um certo nível de consideração que pode manifestar-se de forma tradicional num certo comportamento em relação ao mesmo objecto.

Sugere uma teoria sociológica do totemismo expressa no seguinte: “Uma teoria sociológica do totemismo deve mostrar que o totemismo é apenas uma forma especial de um certo elemento ou processo cultural, em certas condições definidas, de um processo cultural que é universal e necessário” (Radcliffe-Brown, 1989:192).

Para Altuna (2006), totemismo é um fenómeno religioso por manter afinidades de parentesco espiritual e místico que cria a realidade mágica que lhe tem como base, ou ainda, como um fenómeno familiar e social, sem estar vinculado a nenhuma religião primitiva, nem tão-pouco a algum aspecto da referida religião. A partir dos símbolos ou totem surgiram alguns grupos sociais com organização estrutural em princípios reguladores do totemismo que são: tabus, exogamia, insígnias e família de sangue.

---

<sup>20</sup>É um país composto por um conjunto de ilhas ligado à França, localizado no sul do Oceano Pacífico [Online] [http://wikitravel.org/pt/Polin%C3%A9sia\\_Francesa](http://wikitravel.org/pt/Polin%C3%A9sia_Francesa)

Estudos efectuados por Radcliffe-Brown (1989) sobre o tabu determinam que a palavra em causa é uma importação da Polinésia que significa proibir ou proibição de determinados tipos de coisas que podem ser, por exemplo, o contacto com bebé recém-nascido, com um cadáver ou um chefe considerados tabus. A desobediência a essa proibição implica ao prevaricador tornar-se também tabu, e todos os utensílios por si tocados também se transformam tabu. Cujas soluções implicam o tratamento através do rito de purificação ou de sacralização.

Portanto, a proibição ritualista é um princípio a observar pelos membros do grupo, pois, a sua transgressão pode implicar a transformação não desejada do estatuto ritualista do transgressor. Transformação essa que pode ir até à ocorrência de uma infelicidade de menor ou maior dimensão. Vários são os exemplos que representam o tabu, avançados pelo autor, como forma de representar o seu grau de impacto para os membros de sociedades onde o tabu se observa com rigor (Radcliffe-Brown, 1989).

Da longa lista de tabus encontramos o tabu de incesto, vigora em quase todas as sociedades (Batalha, 2004) como estabilizador da prática sexual, proibindo o relacionamento sexual entre pais e filhos e entre irmãos. Batalha (2004) explica que a apetência sexual inconsciente e descontrolada da família nuclear uns em relação aos outros leva a que se institucionalize uma moral restritiva. São as percepções sexuais que ditaram a regulação de uma regulação moral e cultural. Caso contrário, assistir-se-ia a casamentos dentro da mesma família nuclear e com parentes consanguíneos, com todas as implicações que daí advêm com destaque para os de doenças genéticas.

Os *status* sociais entre os indivíduos podem representar também tabus. Por exemplo, numa sociedade em geral em que coabitam governantes, intocáveis e insociáveis e pessoas comuns, constituem também tabu, para as pessoas comuns, os iniciados que se encontram na fase de transição social. O tabu tanto pode representar o sagrado como o profanado, razão para a qual a sua transgressão não só constitui crime como também um acto de desrespeito. A violação do tabu pode causar uma sanção sobrenatural específica ou um tipo de infelicidade geral.

Referindo-se ao tabu, Freud (2001) salienta que o seu termo representa duas interpretações meramente opostas. Se, por um lado, toma o sentido de sagrado e consagrado; por outro, é tido como inquietante, perigoso, proibido, impuro. A essência do tabu consiste na sujeição dos povos ditos primitivos, proibindo certas práticas, interdições representadas pelas duas leis fundamentais do totemismo: não matar o animal-totem e evitar relações sexuais com os indivíduos do sexo oposto pertencentes ao mesmo totem.

Ainda na perspectiva do autor acima referenciado, o tabu é uma proibição da Antiguidade instituída exteriormente, por uma autoridade, atingindo as maiores vontades do mesmo modo

que o desejo de violar tais proibições está sempre à espreita no pensamento do homem, de tal forma que aqueles que obedecem às interdições fazem-no de forma ambivalente, ou seja, de duas interpretações opostas ou diferentes. O tabu é detentor de força mágica capaz de atrair o homem à tentação (Freud, 2001).

Hauensteinn (1967) considera o tabu como o segundo meio principal na educação tradicional para além das tradições e do provérbio. Destaca entre os tabus os observados entre os Vahanya que consistem na proibição de ofertar três produtos a um homem do sexo masculino por representar uma grande ofensa, por simbolizar o sexo, proibição de urinar no meio do caminho e/ou estrada, sob pena do prevaricador contrair doença (*esquistossomose*) e do cuidado a ter ao cruzar com mais velho, procurando sempre escapar ao máximo da sua sombra, sob pena de contrair doença (sarna) e outras proibições. Os adultos recorrem ao tabu para preparar as novas gerações sobre a boa educação da natureza humana, espiritual e ambiental. Para que um determinado tabu seja observado com rigor que se lhe impõe, é investido de argumentos intimidatórios.

### **1.5 As Representações Sociais na Reconstituição das Memórias Colectivas**

No percurso da vida precisamos de conhecer o mundo de objectos, de pessoas, de acontecimentos ou ideias, à nossa volta, compartilhando com os outros, tanto na convergência como na divergência para poder compreender o outro. Daí, a criação do conceito de representação social que, há mais de 20 anos, tem despertado vários estudos e debates na área da psicologia social, que procura ocupar a posição central nas ciências humanas. A importância das representações sociais consiste no facto de nos poderem direccionar em como definir o conjunto de diferentes aspectos da realidade da vida quotidiana, no que concerne à interpretação, ao modo de agir sobre eles, se necessário em sua própria defesa (Jodelet, 1989).

Representações sociais são uma emanção das representações colectivas, cuja criação se atribui ao sociólogo Émile Durkheim (1898). Durkheim (1898) cria representações colectivas a partir de um dos pressupostos de que a matéria-prima de qualquer consciência social está intimamente relacionada com o número de elementos sociais, como estão agrupados e distribuídos. Os factos sociais não podem ser posicionados fora da natureza e a sua base não se satisfaz com a base da consciência individual.

Moscovici (1984) destaca o papel pioneiro de Émile Durkheim na elaboração das representações colectivas reflectidas na língua, nas instituições, nos costumes, bem como demonstrar em que medida este conjunto de representações constitui o pensamento social como um complemento do pensamento individual. Segundo Vala e Monteiro (2013), o

conceito de representações colectivas depois de ter atingido o auge das ciências sociais na França, veio a conhecer um colapso que durou quase meio século. No princípio dos anos 60, Serge Moscovici reanima o estudo das representações, missão para a qual atrai pequenos grupos de psicólogos sociais que vão trabalhar para a revitalização do conceito. Publica a sua obra intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*, em 1961, em Paris, com a qual vai dar resposta ao complexo de fenómenos de dimensão sociais e psicológicas e explicativas, quer o consenso, quer a diversidade.

Mas, as representações colectivas vão revelar-se opostas (sem relevância) às representações individuais. É neste contexto de valorização das relações interpessoais em detrimento das relações individuais pelas representações colectivas que emerge o conceito de representações sociais.

As razões que estão na base da mudança do conceito de representações colectivas para o conceito de representações sociais são avançadas por Moscovici (1989), explicando que a realização da pesquisa acima referida leva a que os estudos que acreditavam na noção de representações colectivas, que parecia estar restringida às sociedades tradicionais, a concordarem com a sua transferência para as sociedades modernas. É daí que surge a mudança do conceito de representações colectivas para representações sociais. Identificam-se os seguintes factores da mudança:

- a) de um lado havia a necessidade de se ter em conta a diversidade de origem, tanto dos indivíduos como dos grupos;
- b) de outro lado, mostrou-se necessário mudar o foco sobre a comunicação e sentimentos de forma que algo individual possa tornar-se em social e vice-versa.

As representações são sociais, não somente pelo seu objecto comum ou por serem compartilhadas, mas também porque são o resultado de uma divisão de trabalho que confere uma certa emancipação (Moscovici, 1989).

A perspectiva de Moscovici (1989), no sentido de juntar ao colectivo o individual, é justificada com o facto de não ser possível explicar os factos sociais, partindo apenas da psicologia dos indivíduos e, de igual modo, não ser possível explicar o conjunto de crenças e de ideias a partir do pensamento individual. Na sua óptica, o indivíduo é propenso à pressão das representações dominantes na sociedade de pertença, diferindo de sociedade para sociedade, sendo que, neste contexto, o indivíduo idealiza e exterioriza os sentimentos. Logo,

as mentalidades apresentam-se de forma distintas vinculadas ao tipo de sociedade, de instituições de pertença e às práticas que lhes são características.

Vala e Monteiro (2013) referem que a evolução da noção de representações colectivas desenvolvidas por Durkheim (1898) para a noção de representações sociais de Moscovici (1989) tem a ver com os seguintes factos: enquanto a primeira noção, bastante influente na sociologia, apresenta uma visão da realidade social independente dos indivíduos, admitindo que as formas características de organização colectivas em cada sociedade davam lugar também às formas de pensar, neste caso, as representações colectivas; a segunda noção foi construída na base de que as representações colectivas tinham limitações de explicar a realidade do momento presente, dada a existência de pluralidade de ideias. Neste âmbito, a primeira noção foi dada de insuficiente para diagnosticar a diversidade das ideias e das formas de vida das sociedades actuais.

Acrescentam que o redireccionamento do conceito original (representações colectivas) de Durkheim (1961), para o fenómeno de representações sociais implicou a mudança de categoria geral que incluía crenças e todo o conhecimento, para uma categoria específica, isto é, para um sistema de conceitos e imagens peculiares de uma sociedade. No entanto, Moscovici (1984) alerta que o conceito de representação social apresentado enferma de deficiência de clareza e de precisão, ao afirmar que:

It must be added, however, that the concept of social representation is not perfectly clear. It suffers from an all-embracing and ill-defined character. It is most easily grasped in an intuitive way and takes on meaning only through actual usage.

My present theory delimits the meaning of the concept and its area of application somewhat more narrowly, but not so accurately as to define the concept according to all the rules of the trade (Moscovici, 1984:957).

Vala (1986:24), preocupado com a evolução da teorização do referido conceito, dada a complexidade que lhe caracteriza, afirmou o seguinte:

O conceito de representação social não reveste ainda um sentimento unívoco e deve, aliás como qualquer produto teórico, ter submetido a novas reformulações e ser introduzido numa construção teórica que possa dar conta da génese e das transformações das representações. O carácter heurístico deste conceito parece, no entanto, não ser posto em causa. E alguns avanços recentes na sua análise empírica fazem-nos pensar que a investigação em psicologia social a ele recorrerá mais frequentemente.

Jodelet (1984) defende que as representações sociais se situam na conexão do psicológico e do social, sendo um conceito importante para as ciências humanas e sociais. As representações sociais patenteiam a maneira de interpretar e pensar sobre a realidade quotidiana, logo, são uma forma de conhecimento social. Traduzem a maneira como apreendemos os acontecimentos do dia-a-dia, os elementos do meio ambiente em que vivemos, informações sobre as pessoas mais próximas ou distanciadas. As relações sociais assentam num conhecimento “espontâneo”, “ingénuo”, conhecimento de senso comum ou pensamento natural, baseado em experiências, em padrões adquiridos e transmitidos por tradição, por educação, pela comunicação social, etc., conhecimento que em alguns casos é oposto ao conhecimento científico.

Prossegue a autora, realçando que as representações sociais são, portanto, a referência a uma forma específica de conhecimento, o conhecimento do senso comum, cujos conteúdos mostram a operação socialmente marcado por processos generativos e funcionais. De forma mais ampla, referem-se a uma forma de pensamento social. As representações sociais reflectem a actividade humana e servem de elemento de medição dessas mesmas construções simbólicas, elaboradas simultaneamente em colectivo e individualmente pelos actores sociais. As representações sociais são a reprodução daquilo que se pensa sobre uma determinada realidade.

Uma representação social é sempre uma representação de qualquer coisa, de um sujeito que pode ser indivíduo, família, grupo, em relação a um objecto determinado. Refere-se a processos cognitivos, onde o indivíduo é visto numa perspectiva estrutural intra-psíquicos (projeções imaginárias, incentivos, investimentos de identidade, motivações, etc.), passando o indivíduo a ser considerado como um ponto de vista psicológico. A interacção da análise desses processos no indivíduo e a sua participação social e cultural é o carácter específico do estudo das representações sociais e que serve de diferença com relação ao estudo na perspectiva claramente cognitiva ou clínica (Jodelet, 1989).

Para a autora representar é necessário reproduzir um acto no qual um sujeito se refere a um objecto determinado, na sua forma real, imaginário ou mítico que pode ser nomeadamente uma pessoa, uma coisa, um fenómeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. (Jodelet, 1989).

Jodelet (1989) define o conceito de representações sociais como fenómenos complexos sempre habilitados e activos na vida social, identificando-se na sua riqueza fenomenal vários elementos, destacando: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, atitudes, valores, opiniões e imagens, porém, sempre organizados sob a forma do saber

explicar o estado da realidade, sendo neste significado e na acção ora referidos, onde se focaliza o centro de pesquisa científica.

Vala (1997) identifica dois tipos particulares de representações sociais: as representações sociais polémicas que surgem no conflito silencioso ou manifesto entre grupos sociais e as representações sociais emancipadas que surgem na relação de cooperação entre grupos sociais. Tanto uma representação, quanto outra, bem estudadas podem ajudar no entendimento das relações entre grupos.

Vala (1997), com base nas diferentes hipóteses teóricas levantadas por Tajfel (1972), Turner (1987), Doise (1976), Moscovici (1988), analisa a relação entre identidades sociais<sup>21</sup>, relações intergrupais<sup>22</sup> e ancoragens das representações sociais e realça que, na relação dos três conceitos, os integrantes dum grupo edificam e trocam representações sociais sobre as qualidades e características da personalidade que determinam os integrantes do grupo e de outros grupos (os estereótipos), como também sobre representações sociais de objectos relacionados com a actividade de «deslocação» dos grupos que constitui uma das expressões dos valores grupais. Na eventualidade de um conflito determinado ou de procura de simples distinção, aí as representações sociais podem ser compreendidas como uma questão particular das representações *polémicas*, pelo facto de as qualidades e valores dos grupos se transformarem num objecto de polémica intergrupala.

Segundo o mesmo autor, quando ocorre a cooperação intergrupala, em que os grupos trocam significados, interpretações e símbolos e as representações edificadas sobre si próprios e sobre os grupos com quem se relacionam, então está-se na presença das chamadas representações sociais *emancipadas*. As actividades de construção de um sentido partilhado ou diferenciado e a experiência de associar o indivíduo ao grupo, em qualquer sociedade humana são seguidas de emoções. Os conhecimentos e as emoções são objecto de julgamento

---

<sup>21</sup>O conceito de identidade social ou identidades sociais diz respeito às formas pelas quais os indivíduos e as colectividades se diferenciam nas suas relações sociais com outros. Trata-se do estabelecimento sistemático e significativo entre os indivíduos, entre as colectividades e entre os indivíduos e as colectividades. É dela que depende a existência de uma sociedade (Jenkins, 1996). Identidade social pode ser vista como um subsistema do sistema de auto-conceito, sendo o auto-conceito uma estrutura cognitiva hipotética que se encarrega de interceder em momentos apropriados na relação entre o ambiente social e o comportamento social. É, por conseguinte, o mecanismo cognitivo que faz com que o comportamento do grupo se efective (Turner, 2010).

<sup>22</sup>O termo grupo pressupõe a existência de duas ou mais pessoas portadoras de uma identificação social comum e cuja existência dessa categoria como grupo seja reconhecida por terceiro (Brown, 1988).



avaliativos, quer dizer que os conhecimentos e emoções edificadas no seio do grupo não representam apenas as partes descritivas, como também as partes avaliativas, isto é, mobilizam atitudes (Vala, 1997).

Spink (1993) refere que as representações sociais como forma de conhecimento prático, enquadram-se entre as ciências que se ocupam do estudo do conhecimento do senso comum. Preocupam-se da inserção de estudos das representações sociais entre os esforços da desconstrução da retórica da verdade, elemento intrínseco das transformações científicas.

## 1.6 Língua enquanto Instrumento de Educação

O significado do termo língua difere em função dos objectivos pretendidos que tanto pode ser língua como órgão carnudo, móvel localizado na cavidade bucal e língua como meio de comunicação que se expressa através da linguagem<sup>23</sup>. O interesse do estudo recai sobre a segunda variante, a língua como meio de comunicação.

Na perspectiva linguística, individualidades como Saussure (2006 [1916]) e Martinet (1964) são uma grande referência na busca do significado do termo língua como meio de comunicação. Para Saussure (2006:34), a língua deve ser entendida como “[...] antes uma parte determinada, essencial, da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade”. Com esta definição de língua, o autor procura eliminar a confusão existente que atribui o dualismo à linguagem.

Se para os dois termos explicando que a linguagem tomada no seu conjunto é multiforme e heteróclita, extensiva a vários domínios designadamente físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais; não encontra classificação em nenhuma das categorias de acontecimentos humanos, não se sabe onde se situa a sua unidade. Contrariamente, a língua é uma unidade e um princípio de classificação (Saussure, 2006[1916]).

Por sua vez, Martinet (1964:17) contribui com a sua abordagem e concebe a seguinte definição:

---

<sup>23</sup> “[...] qualquer sistema de signos apto a servir de meio de comunicação, tudo é linguagem: o código da estrada, o código marítimo internacional, uma pintura, uma estátua, um filme, uma peça de teatro, uma pantomima, uma sinfonia, uma exibição de *catch*, um ofício religioso; talvez até um encontro desportivo, um *meeting* político, pela sua electricidade, como se costuma dizer; e até o facto de se trazer uma camisola vermelha, a presença de um peru recheado numa mesa de Natal, e, finalmente, as próprias regras do casamento nas ilhas Trobriand.” (Martinet, 1964:206).

UMA LÍNGUA É UM INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO SEGUNDO O QUAL, DE MODO VARIÁVEL DE COMUNIDADE PARA COMUNIDADE, SE ANALISA A EXPERIÊNCIA HUMANA EM UNIDADES PROVIDAS DE CONTEÚDO SEMÂNTICO E DE EXPRESSÃO FÓNICA – OS MONEMAS; ESTA EXPRESSÃO FÓNICA ARTICULA-SE POR SUA VEZ EM UNIDADES DISTINTIVAS E SUCESSIVAS – OS FONEMAS -, DE NÚMERO FIXO EM CADA LÍNGUA E CUJA NATUREZA E RELAÇÕES MÚTUAS TAMBÉM DIFEREM DE LÍNGUA PARA LÍNGUA.

Mahmoudian (1982) dedica a atenção sobre a referida definição avançada por Martinet (2014) e determina a existência de sete características, sendo: função de comunicação; articulação em signos; articulação em unidades distintivas; organização *su generis*; substância fónica; substância somática; e, número determinado das unidades distintivas resultantes das articulações. Mostrou-se bastante interessante com a formulação da definição da língua como vantagem para a edificação de novos conceitos e permitir a abertura para os novos horizontes. Aliás, salienta o autor que “[...] a vantagem principal de uma construção teórica é a de tornar a investigação independente do vivido e da intuição, sempre em renovação e em mudança, do investigador” (Mahmoudian, 1982:61).

Do ponto de vista antropológico, Batalha (2004) destaca o valor da língua como meio de comunicação e considera-a de determinante para a visão que os seres humanos podem ter sobre o mundo. Cada língua tem o seu valor, e o valor da língua é um assunto político e não linguístico. A língua transmite-se por intermédio da linguagem que não se limita apenas à fala, como pode manifestar-se, também através da linguagem corporal por meio de gestos e pode ser também pelo movimento que pode transmitir a forma relevante sobre os aspectos da vida social.

Por língua, Coelho e Mesquita (2013) entendem a forma pela qual as comunidades podem comunicar-se através do sistema de signos estabelecidos com base em determinadas regras e correcções. E consideram a língua como um instrumento fundamental no processo de educação, sem ela não seria possível manter a comunicação entre os indivíduos de uma determinada sociedade e no mundo.

O papel da educação visa a inculcar no homem enquanto ser social, regras de boas maneiras: valores, atitudes e comportamentos, bem como a sua formação ao longo da vida. Tal papel acima referido decorre de processos de educação através da língua, expressa por sistema de linguagem, através de duas formas fundamentais descritas pela antropóloga Foster

(s.a.) como sendo: a forma material primordial que tem a ver com as articulações na boca e na garganta, daí a expressão oral e a forma material secundária, a escrita.

Sem a língua não há educação no sentido lato, ou seja, em todas as suas componentes; tradicional, oficial e não oficial. De igual modo, sem educação não há língua falada nas dimensões acima referidas, pois a língua precisa de ser ensinada e aprendida para que se torne num elemento expressivo de cultura e de identidade.

### **1.6.1 Língua, cultura e identidade: uma relação interdependente**

Língua, cultura e identidade são conceitos de dimensão diferenciada, mas convergentes na caracterização da espécie humana. Batalha (2004) ao referir-se da relação entre linguagem e cultura adianta tratar-se de matéria que mereceu o estudo da etnolinguística que resulta do cruzamento entre a etnologia e a linguística. A referida disciplina ocupa-se do estudo da língua na sua relação com o comportamento social dos indivíduos.

Por outro lado, considera, o mesmo autor, que a maior importância da língua situa-se no estudo das categorias do parentesco. Pois, a denominação atribuída aos parentes em cada sistema de parentesco reflecte muito sobre o tipo de relação social que se estabelece entre os mesmos, bem como sobre a natureza das redes sociais de parentesco. Assim, uma determinada língua pode ser falada por uma comunidade específica, mas sua utilização diferencia-se de acordo com as características socioculturais dos falantes (Batalha, 2004).

Na perspectiva de Coelho e Mesquita (2013), língua e cultura mantêm uma relação de estreitamento. A língua é a manifestação de uma cultura e, simultaneamente precisa de uma cultura que lhe dê suporte e serve de suporte para essa mesma cultura. A língua é considerada como a expressão da cultura, por se constituir em instrumento decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura. E, por conseguinte, é através da língua que são passadas as experiências sociais.

Sobre língua, cultura e identidade, consideram, os mesmos autores, existir uma relação perdurável, pelo facto de a prevalência da cultura depender da existência da língua e a identidade erguer-se com a existência destes dois elementos. Deste modo, língua, cultura e identidade estão inseridas nas sociedades e com elas sofrem transformações. Portanto, a língua serve de identificação do indivíduo como pertencente a uma determinada sociedade. O ser membro dessa sociedade faz com que o indivíduo partilhe a sua cultura e, por conseguinte, está em permanente processo de construção identitária (Coelho e Mesquita, 2013).

É dado assente que tal como o indivíduo constrói a sua identidade na interacção com os outros, a cultura serve de alicerce da estrutura da identidade, na medida em que é através da

cultura que o indivíduo é capaz de diferenciar o verdadeiro do falso, o normal do anónimo, o certo do errado. Assim, também é a língua, sem a qual não há manifestação da cultura (Canda, 2006).

Neste contexto, quer a língua, quer a cultura, assim como a identidade, participam mutuamente no processo de formação da personalidade do indivíduo em sujeito (Coelho e Mesquita, 2013). Assim, resulta que entre língua, cultura e identidade existe uma relação de interdependência.

### **1.6.2 Línguas maternas e línguas oficiais nos processos educativos**

A língua materna é o meio de comunicação primário que a criança adquire, desde a nascença, no mundo familiar com a qual vai interagindo e aperfeiçoando com os atores sociais extra-familiares, até atingir a idade que permita adicionar outra língua, neste caso a língua estrangeira com a ajuda da escolarização.

Para Poth (1988:11), a língua materna constitui um elemento importante na escolarização da criança como a força motriz e o garante da intelectualidade. Sustenta a ideia com a seguinte afirmação:

C'est elle [language] qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans le quel il [enfant] s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle [...].

Ainda segundo o mesmo autor, o não uso da língua materna na escolarização da criança e do jovem não só impede o desenvolvimento das suas faculdades de expressão na linguagem materna, como impossibilita o jovem de empregar o seu discurso familiar como meio de comunicação indispensável no início da escolarização. Neste caso, a escola, ao retirar o uso da língua materna, coloca o jovem na condição de impossibilitado fisicamente de exteriorizar seus sentimentos e interesses. Daí, advém o estado de esterilização.

Poth (1988) chama a atenção para o facto de que a prioridade da promoção da língua materna por si só não ser o elemento prioritário para o professor, cabendo a prioridade à promoção da língua materna no interesse da criança, ou seja, direccionada para o desenvolvimento psico-motor, emocional e cognitivo. Razão para a qual as exigências da utilização das línguas maternas nos programas de escola primária não representarem uma

atitude necessariamente vinculada a uma opção política, ideológica ou mesmo cultural; mas como sendo um imperativo da psicologia educacional.

Na visão do autor, no ensino bilingue, a língua materna atua como acelerador da aprendizagem da segunda língua. Por intermédio do uso da língua materna os alunos aprendem com facilidade a ler e escrever a segunda língua, e tal permite que a criança possa obter dois ganhos da primeira e da segunda língua. Permite, de igual modo, uma transição pacífica de uma língua para a outra, isto é, sem violentar a própria criança.

O uso das línguas maternas em simultâneo com as línguas oficiais nos processos educativos abordado por Abou Diarra (2012)<sup>24</sup> transmite claramente o valor da combinação dos dois instrumentos (línguas maternas e línguas oficiais) na educação das crianças. O autor considera que o uso em simultâneo das duas línguas no processo de escolarização das crianças evita ruptura entre a escola e a família, uma vez a escola necessitar de adaptar-se harmoniosamente às realidades da vida dos alunos. A fala, o jogo e o gesto, constituem meios facilitadores e indisponíveis para a inserção da criança na vida escolar que, quando ignorados, colocam a criança numa situação difícil que pode culminar numa falha do sistema educativo.

Abou Diarra (2012) prossegue afirmando que o uso das línguas maternas na escola disponibiliza as ferramentas verbais para a criança/aluno expressar a realidade das suas necessidades para o conhecimento e a criatividade. A escola com o uso da língua materna dá as ferramentas para o sucesso, porque é na língua materna que a escola pode expressar as primeiras conquistas exploratórias do aluno. É, também, por intermédio do uso da língua materna que a escola pode colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, o mesmo aluno sentir-se valorizado como peça fundamental do processo e estimula-o a ir em busca do conhecimento.

Para uma verdadeira apropriação da língua materna e a agregação de outras línguas, Diarra (2012) defende a aplicação da pedagogia convergente que visa desenvolver e promover a língua materna para melhor acesso à educação; alcançar uma maior integração entre a escola e a comunidade; desenvolver um bilinguismo funcional entre os alunos da escola, aplicando métodos de ensino adequados, e aperfeiçoar a taxa de promoção de alunos na escola tarefas fundamentais.

O mesmo autor resume a sua abordagem afirmando que a língua materna constitui um factor poderoso na educação, o seu uso no ensino não deve confinar-se aos currículos, mas

---

<sup>24</sup>Texto produzido como comunicação apresentada no “Atelier National Sur Une Education Bilingue Fondee Sur Des Langues Maternelles (Expérience du Mali), realizado em Bamako, em 2012.

sim, na vontade política traduzida em acções práticas. Para efeitos de implementação da língua materna na escola há que terem conta as realidades de cada país, de forma a ser o próprio país a escolher os modelos que lhe convém na implementação. Ao usar em simultâneo as línguas maternas, oficiais e estrangeiras está-se não só a promover a cultura local, a melhoria das qualidades da educação, como também a abrir-se a outras culturas.

A língua não pode ser vista apenas como meio de comunicação, mas também como veículo de valores culturais e veículo de civilizações. O uso de duas línguas, neste caso, a materna usada na educação tradicional e a língua ocidental empregue na escolarização, promove na criança o encontro de duas culturas e de duas civilizações.

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1 A Problemática da Investigação e Pergunta de Partida

Os estudos sobre a educação escolar em África, em geral, e em Angola, em particular, são múltiplos. Em Angola, tais estudos determinaram a forma de gestão discriminada (“indígenas”, “assimilados” e europeus) da sociedade angolana. Alguns investigadores de questões africanas, segundo Newitt (1981), partem da premissa de que antes do período da Expansão não existia qualquer tipo de educação em África.

Mas, os estudos sobre a educação tradicional em Angola são também múltiplos e determinaram que as sociedades africanas possuíam formas próprias de transmissão de conhecimentos. Os princípios deste tipo de educação (tradicional), segundo Kellerhals e Montandon (1991:136), são os seguintes: o primeiro princípio diz respeito à regulação directa do comportamento (incentivo ou admoestação, monitoramento de higiene, verificação e outras); o segundo princípio refere-se à comunicação (troca de informações, confidências, opiniões e outras); o terceiro princípio e último está relacionado com as diversas formas de diversão (de lazer, de passatempos, de passeios e outras).

Em contrapartida, os estudos sobre a relação entre a educação escolar e a educação tradicional no meio rural em Angola são incipientes, daí o nosso interesse pela problemática, tomando a opção do estudo no sentido do impacto da educação escolar sobre a tradicional.

O estudo tem como finalidade responder à seguinte pergunta de partida: Quais as influências da Educação Escolar na Educação Tradicional dos jovens das comunidades rurais de Angola?

Para responder a pergunta de partida seleccionaram-se os objectivos seguintes:

Definimos o seguinte objectivo geral para a nossa investigação:

Avaliar as influências da educação escolar no processo educativo tradicional de jovens das comunidades rurais de Angola na percepção de elementos da comunidade.

Definimos como objectivos específicos:

1. Caracterizar formas de expressão da educação tradicional numa sociedade tradicional de Angola, a comunidade rural Vahanya;
2. Caracterizar o sistema de ensino escolar praticado em Angola;
3. Analisar as percepções da comunidade tradicional rural em relação à influência da educação escolar/formal na educação tradicional;

4. Analisar as tendências de dicotomia, de simbiose ou de complementaridade entre as finalidades e os processos da educação escolar e da educação tradicional na comunidade rural Vahanya;
5. Perceber os factores expressivos de resiliência social e cultural dos Vahanya face às dinâmicas da educação escolar/formal.

Colocamos as seguintes hipóteses:

**H1:** A educação tradicional preservadora de identidades culturais não acolhe de bom agrado a educação escolar, produzindo-se clivagem na coabitação dos dois sistemas de educação;

**H2:** As limitações dos ensinamentos da educação tradicional sobre o progresso das pessoas forçam a uma convivência resiliente<sup>25</sup> entre a educação formal e a educação tradicional.

## 2.2 Desenho da Investigação

Sendo um dos objectivos desta investigação reflectir sobre o conhecimento já existente sobre a educação e ensino em Angola, privilegiámos uma abordagem indutiva, cujo raciocínio parte do princípio segundo o qual a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta, onde as constatações conduzem à elaboração de generalizações. Ou seja, uma elaboração que parte do particular para o geral. Mas, não descurámos a forma de abordagem dedutiva que se processa no sentido inverso, isto é, um raciocínio em ordem descendente, partindo do geral para o particular e alcançar a conclusão (Reis, 2010).

Privilegiámos o método de investigação qualitativa, recomendado para estudos descritivos e interpretativos, com recurso a dados de natureza qualitativa, como são os obtidos pela técnica da entrevista e da observação qualitativa (Maroy, 2005). Para Sousa e Baptista (2012) a operacionalização da investigação qualitativa depende dos três grandes grupos de técnicas

---

<sup>25</sup>Como conceito, resiliência é a capacidade que o indivíduo tem de poder dar volta às situações de *stress* e adversas. É a capacidade do indivíduo de resolver os problemas que derivam da mistura das suas características individuais, exemplo (ousadia, temor ou timidez) com as situações que advêm do seu ambiente familiar e social (segurança ou insegurança), não se tratando, por isso, de características natas mas sim adquiridas da relação com o meio. Resiliência é, por conseguinte, a força que o indivíduo tem de não se deixar vencer pelos problemas, ultrapassá-los e caminhar sempre em frente (Assis, 2005).



de recolha de dados: a entrevista; a observação e a análise documental. Adoptámos o estudo de caso que visa, segundo Sousa e Baptista (2012:64), a “Exploração de um fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo.”

## **2.3 Técnicas de Recolha de Dados**

### **2.3.1 A Pesquisa Documental**

A pesquisa ou análise documental é um método de recolha e de verificação de dados que, segundo Saint-Georges (2005) tem como finalidade o recurso às fontes importantes escritas ou não, servindo, por vezes, de elo de ligação às outras técnicas de investigação (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-acção), com as quais estabelece normalmente a relação complementar, podendo proporcionar material empírico novo.

A pesquisa documental constitui o ponto de partida para o estudo em causa, permitindo o estabelecimento do estado da arte, através do acesso e da análise de fontes primárias e fontes secundárias existentes nas diferentes bibliotecas, destacando-se as bibliotecas do ISCTE – Instituto Superior de Ciências de Trabalho e de Empresa da Universidade de Lisboa, do ICS – Instituto de Ciências Sociais, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, da Biblioteca Nacional e centros de documentação com realce para o IICT – Instituto de Investigação Científica Tropical do Arquivo Histórico Ultramarino. Este estudo compreendeu também as deslocações à República do Mali e à República do Senegal, concretamente ao CODESRIA – *Council for the Development of Social Science Research in Africa*, em 2013, para a recolha documental. O acesso às fontes primárias foi, maioritariamente, conseguido a partir das fontes secundárias. O recurso à análise documental permitiu, de igual forma, a construção do quadro teórico, cujas teorias permitem a projecção da investigação empírica e a continua utilização no processo no tratamento e cruzamento de dados obtidos do trabalho de campo.

### **2.3.2 Entrevista**

A entrevista<sup>26</sup> é uma das técnicas de recolha de dados que pode ser dirigida, semi-dirigida e não dirigida. Este estudo privilegia a técnica de entrevista semi-dirigida<sup>27</sup>, que permite ao

---

<sup>26</sup>Entende-se por entrevista o encontro frente-a-frente das pessoas para se saber algo sobre um determinado assunto. É, portanto, uma técnica de interacção humana que pode variar desde uma

entrevistado uma certa liberdade de exposição seguindo o curso do seu pensamento, cabendo ao entrevistador o papel de conduzir o entrevistado para as questões de interesse na pesquisa.

Quisemos entrevistar jovens escolarizados, com idades não inferiores a 15 anos e elementos “mais velhos” escolarizados ou não, sendo a condição essencial é ser pai, todos da comunidade rural Vahanya. Para o efeito, concebeu-se um guião de entrevistas diferenciado entre as duas amostras (jovens e “mais velhos”) (vide anexo n.º 2.1 e 2.2). A elaboração do guião ou roteiro de entrevistas é importante, na medida em que regula o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado para os objectivos essenciais da pesquisa, como destaca Mann (1983:119 ao afirmar:

“[...] o próprio roteiro tem a função de agir como instrumento de padronização [...] por conseguinte, é essencialmente uma etapa intermediária da pesquisa, e preenche diversas funções. Ele habilita uma equipe de entrevistadores a dar os mesmos estímulos aos informantes na mesma ordem pré determinada, e a registar suas reacções de forma padronizada”.

Para se aferir a eficiência e a eficácia ao guião ou roteiro de entrevista pré concebido aplicou-se, inicialmente, a outros elementos fora das amostras seleccionadas que permitiram determinar a coerência, a clareza e a pertinência das questões.

Entrevistamos também duas funcionárias ligadas aos Ministérios da Educação e Cultura com a finalidade de perceber algumas preocupações de âmbito cultural e do ensino escolar que foram colocadas pelos entrevistados, e conseguir uma compreensão das políticas públicas.

---

simples conversa àquela cuidadosamente pré-definida e sistematizada com perguntas e respostas expostas num roteiro de entrevista (Mann, 1983).

<sup>27</sup>E, por entrevista simi-dirigida como uma das variantes da entrevista, a mais usual na investigação de questões sociais, caracteriza-se pelo fato de não ser aberta e não abarcar um número elevado de perguntas como o inquérito. Permite que o entrevistado se expresse por suas palavras e por ordenamento que desejar, cabendo ao investigador apenas o encaminhamento das suas intervenções no interesse da pesquisa (Quivy, 1998). “[...] entrevista semidirectiva [situa-nos] num nível intermédio, ao respondermos as duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente «não directivo». Por outro lado, porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente «directivo» das intervenções do entrevistador” (Ruquoy, 2005:87).

O acesso aos entrevistados iniciou-se com a formalização através de uma informação dirigida aos administradores municipais do território dos Vahanya, concretamente: Chongoroi, Caimbambo, Cubal e Ganda com o conhecimento do Governador da Província de Benguela (vide anexo nº 2.3), que não só reconheceram o interesse da realização da referida pesquisa como também apoiaram o investigador, em alguns casos com alojamento e orientaram as autoridades tradicionais na indicação de informadores à altura das necessidades da investigação. Tal atitude dos governantes justifica-se pela pertinência e acessibilidade do tema, referida várias vezes por alguns entrevistados em alguns momentos informais.

As entrevistas a 12 jovens, dos 30 inicialmente previstos, subdividem-se em duas individuais e duas colectivas, estas últimas preferidas pelos entrevistados. As entrevistas a 51 “mais velhos”, contra os 30 previstos inicialmente, contaram com as seguintes camadas sociais: trinta e dois (32) pais de diferentes aldeias; dez (10) autoridades tradicionais; quatro (4) anciãos; dois (2) missionários; um (1) fazendeiro; um (1) professor; e um (1) responsável de ONG/nacional. As entrevistas variam em 33 individuais e cinco (5) colectivas. As entrevistas colectivas foram organizadas de forma espontânea por algumas autoridades tradicionais com destaque para as Município da Ganda e da localidade de Lutira Wemba.

As entrevistas, quer individuais, quer colectivas tiveram uma duração de 45 a 60 minutos e foram feitas maioritariamente em língua hanya, preferência dos entrevistados e em português. As entrevistas em língua hanya não constituíram dificuldade de tradução, por a referida língua ser do domínio do investigador. Para permitir eficácia nos resultados das entrevistas foi usado um mini gravador, que permitiu o registo das intervenções em auxílio das anotações feitas pelo investigador e a máquina fotográfica que permitiu, com perfeição, o registo de imagens dos entrevistados (vide anexos nº 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 2.14; 2.15; 2.16; 2.17; 2.18; 2.19; 2.20 e 2.21).

Durante as entrevistas registaram-se alguns constrangimentos devidos ao fato de ter coincido o período de pesquisa com as férias que criaram o engajamento de alguns entrevistados nas tarefas domésticas e a dispersão de outros para junto de outras famílias de outras localidades, fora do território. A coincidência da pesquisa de campo com a quadra festiva (Natal e Ano Novo), foi aproveitada também por alguns entrevistados para formularem os seus pedidos de “Boas Festas” que obrigaram ao investigador a desembolsar alguns valores para o atendimento de tais pedidos. No entanto, tais constrangimentos foram passíveis de gestão da parte do investigador.

### **2.3.3 Análise de Conteúdo**

Para Estaves (2006) a análise de conteúdo pode incidir sobre os dados que podem ser de origem e de natureza diversas, como por exemplo: dados suscitados pelo investigador (protocolos de entrevistas semi-directivas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc.) e dados invocados pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua acção, como; observação directa registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, bibliografia e outras).

A análise de conteúdo tem como fundamento e importância:

A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento”. O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior [...] porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade [...] exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo [...] permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy e Campenhoudt, 2008:226-227).

Para analisar os dados obtidos pelas entrevistas elaboramos uma grelha de análise de conteúdo, definindo categorias, descritores e as unidades de registo e que é apresentada em anexo.

### **2.3.4 Trabalho de campo**

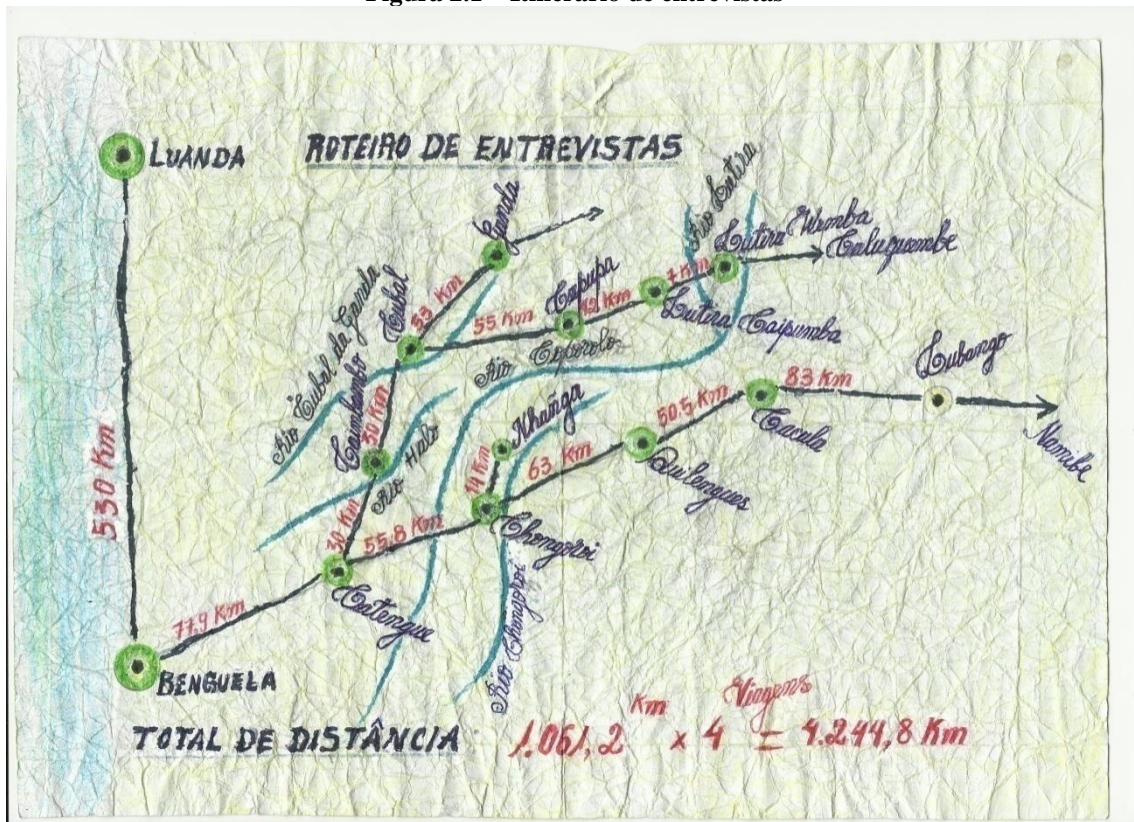
O trabalho de campo decorreu no território dos Vahanya, Província de Benguela, entre 12 de Dezembro de 2014 e 31 de Janeiro de 2015, com a duração de cerca de 45 dias interpolados, com pausas no período festivo. O percurso feito com o transporte próprio obedeceu o seguinte itinerário.

### 2.3.4.1 Itinerário

O itinerário correspondeu os cerca de 1.061,2 km de distância, efectuado em quatro viagens, totalizando os 4.244,8 km, como ilustra a figura abaixo, distribuídos da seguinte maneira:

- a) Luanda – Benguela, cerca de 530 km;
- b) Benguela – Catengue, cerca de 77,9 km;
- c) Catengue – Caimbambo, cerca de 30 km;
- d) Caimbambo – Cubal, cerca de 30 km;
- e) Cubal – Ganda, cerca de 53 km;
- f) Cubal – Capupa, cerca de 55 km;
- g) Capupa – Lutira Caipumba, cerca de 12 km;
- h) Lutira Caipumba – Lutira Wemba, cerca de 7 km;
- i) Catengue – Chongoroi, cerca de 55,8 km;
- j) Chongoroi – Quilengues, cerca de 63 km;
- k) Quilengues – Cacula, cerca de 50,5 km;
- l) Cacula – Lubango, cerca de 83 km.

Figura 2.1 – Itinerário de entrevistas



Fonte: Desenhado por Justino K. Bumba, 2015.

#### 2.3.4.2 População do estudo

À partida estabeleceu-se uma população de 60 entrevistados repartidos em 30 jovens e 30 “mais velhos”, distribuídos pelos quatro municípios que compreendem o território hanya, nomeadamente: Caimbambo, Cubal, Chongoroi e Ganda, à razão de 15 pessoas por município, sendo dez (10) “mais velhos” e cinco (5) jovens. A amostra inicial alterou-se para mais três (3) entrevistados, totalizando 63<sup>28</sup>. Uma alteração que em termos de representatividade favoreceu os “mais velhos” em detrimento dos jovens<sup>29</sup>. Dos 12 jovens entrevistados, dez (10) são do sexo masculino e dois (2) do sexo femininos representando 1,66% e 51 “mais velhos” entrevistados repartidos em 43 homens e oito (8) mulheres uma representatividade do género feminino de 1,86%.

Considerámos também necessário entrevistar duas personalidades pertencentes aos Ministérios da Cultura (Dr<sup>a</sup> Rosa Cruz e Siva) e da Educação (Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Ndala Fernando, Ministra e Secretária de Estado da Educação para o ensino geral, respectivamente. cujos contributos consideramos pertinentes, pois permitiram a compreensão das políticas destes mesmos sectores, face a algumas inquietações apresentadas pelos entrevistados. As entrevistas a essas duas personalidades alteraram o número de entrevistados de 61 para 63 e visou também a abordagem de algumas preocupações de âmbito cultural e do ensino escolar, colocadas pelos entrevistados, bem como da compreensão das políticas das referidas instituições em relação às inquietações expostas, as quais foram detalhadamente esclarecidas.

Os entrevistados integram-se numa faixa etária que vai dos 15 aos 110 anos de idade, portanto, dos mais jovens estudantes aos “mais velhos” conforme quadro abaixo.

---

<sup>28</sup>A alteração da quantidade de amostra prevista inicialmente para 60 entrevistados, subido para 63, tem a ver, em primeiro lugar, com a mobilização feita pelas autoridades tradicionais em cumprimento da orientação dada pelos respectivos Governos municipais, o facto do investigador “filho da terra” falador da língua hanya e autor da obra que retrata questões sobre o *ocoto*, seu lugar de educação tradicional. E, em segundo lugar, o facto de o tema ser acessível a todos os níveis e abordar questões de interesse para a própria comunidade rural.

<sup>29</sup>A pesquisa de campo decorreu no período de férias escolares e nas vésperas e depois da quadra festiva. Nessa altura, os jovens estudantes decidiram passar férias com os parentes de outras regiões e/ou cidades e, os que permaneceram na região estiveram ocupados com as actividades da comunidade (pastar bois, trabalhar na lavra, cuidar das lavras e de outras actividades domésticas, não sendo por isso sido disponibilizados para o encontro com o investigador.

**Quadro 2.1-- Caracterização da amostra**

<b>FASE ETÁRIA</b>	<b>JOVENS</b>	<b>“MAIS VELHOS”</b>
15 A 20	12	-
20 A 30	-	-
30 A 40	-	-
40 A 50	-	04
50 A 60	-	05
60 A 70	-	16
70 A 80	-	11
80 A 90	-	09
90 A 100	-	04
100 A 110	-	02*
<b>SUB-TOTAIS</b>	<b>12</b>	<b>51</b>

\* Trata-se de duas anciãs, nomeadamente: Cecília Chilimovenda (Cambuta), de 110 anos de idade, que, a pedido da filha Verena Pina, de 88 anos de idade, aceitou ser entrevistada em auxílio à referida filha e Teresa Navaia (Cambuta), de 100 anos de idade, que voluntariamente aderiu a entrevista.

A representação por género favorece, em geral, o género masculino. Dos 63 que constituem a amostra apenas dez (10) são do sexo feminino, correspondendo a 1,58%. Em África e, sobretudo no campo, as mulheres dificilmente têm uma intervenção activa na apresentação das questões da vida política, económica, social, cultural e outras, admitindo serem questões reservadas aos homens e, também, o próprio homem chama a si a responsabilidades desses assuntos ignorando, às vezes, a presença da mulher.

O nível de escolaridade dos entrevistados varia entre iletrados e ensino superior. Os iletrados são todos os “mais velhos”, numa representatividade de 63,49 %, seguido do ensino primário com 22,2% e, finalmente, os entrevistados com o ensino secundário, médio e superior, todos constituindo 0,47%, como se pode observar nos quadros seguintes.

**Quadro 2.2– Caracterização dos entrevistados por níveis de escolaridade**

<b>Tipo de Fonte</b>	<b>Iletrados</b>	<b>Primário</b>	<b>Secundário</b>	<b>Médio</b>	<b>Superior</b>
Jovens	-	09	02	01	-
“Mais Velhos”	40	05	01	02	03
<b>SUB-TOTAIS</b>	<b>40</b>	<b>14</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>03</b>

As actividades realizadas durante o período de pesquisa de terreno constam dos registos do diário de campo elaborado para o efeito (videm anexo n.º 2.22).





## CAPÍTULO III: SISTEMA DO ENSINO EM ANGOLA

### 3.1 O Ensino no Período Colonial

O sistema do ensino colonial em África, em geral, e, em Angola, em particular, reflecte as prioridades e as ideologias do poder colonial e da Igreja Católica, que resultam de um movimento internacional, ao desfavor das formas pré-coloniais da educação tradicional das sociedades africanas que traduzem a diversidade cultural e linguística do continente africano (Gustafsson, 2005).

A falta de instituições escolares na sociedade africana tradicional antes da chegada dos europeus não pode ser interpretada como a ausência do ensino e aprendizagem, pois a passagem de conhecimentos nas referidas sociedades processava-se por via da cultura oral. A introdução da escola do modelo ocidental visou assegurar, fortalecer e dar prosseguimento à política de dominação, objectivo principal do regime colonial. Para a concretização de tais pretensões impunha-se o envolvimento da Igreja Católica, para ocupar-se da educação das ditas populações indígenas, dentro dos moldes da cultura portuguesa. Ou seja a Igreja contribui para a assimilação das técnicas europeias, fornecendo aos “indígenas” a “cultura branca” e preceitos cristãos, na medida suficiente para se tornarem hábeis, cristianizados e activos (Ocuni Cá, 2000).

Uma abordagem sobre o sistema de ensino colonial português, em Angola, passa por considerar os três pilares: o primeiro pilar, rebate argumentos falsos segundo os quais ao longo do período salazarista o sistema de ensino se manteve inflexível e inalterado; o segundo pilar, que reconhece na educação colonial a promoção da estratificação da sociedade angolana em sociedade central, sociedades periféricas e sociedades rurais (trata-se de uma diferenciação enquadrada na perspectiva colonial da integração profunda das sociedades africanas no mercado mundial, e na sua divisão do trabalho, administrativo e comercial, para consolidar o modo de produção dominante, estando esta diferenciação na base da clivagem entre as duas sociedades) e, finalmente, o terceiro pilar, os debates produzidos em volta do sistema de ensino colonial, no que toca a permanência ou ruptura no período pós-colonial (Silva, 2003).

Ao pronunciar-se acerca do sistema de ensino colonial em Angola, Soares (2002) destaca que o Estado colonial português, durante todo o tempo que antecedeu a década de 60, não demonstrou vontade de levar o ensino ao alcance das populações autóctones angolanas. A expansão da língua portuguesa ocorreu a partir de 1961/62, altura em que o Estado assumiu

directamente as responsabilidades de alfabetizar as populações nativas como caminho para o “desenvolvimento social” e como mecanismo para a concretização da política de “assimilação” definida como incumbência civilizadora de Portugal.

Bender (2004) considera que com a «civilização», o regime colonial português, pretendeu interferir profundamente em todos os aspectos sociais dos africanos, desde as organizações sociais, económicas e políticas, às crenças religiosas, ao vestuário, aos hábitos alimentares, à cosmologia, ao *habitat*, incluindo as técnicas agrícolas. Para o regime colonial, todos os meios que contribuíssem para a destruição dos sistemas tradicionais africanos eram aplaudidos, incluindo o trabalho forçado que desintegrava os africanos das suas culturas. A civilização, no entender de Ramos (1952:63), “[...] implica profunda evolução política, tal como sucedeu com as sociedades europeias, forçadas a aceitarem novas instituições e novas práticas sociais”.

### **3.1.1 Políticas educativas do sistema colonial em Angola (1926-1975)**

As políticas educativas do sistema colonial ignoraram as instituições e as formas de ensino tradicionais existentes nas sociedades africanas, usadas como meios de transmissão de conhecimentos às crianças. Ignoraram ao ponto de os estudiosos de questões sobre a educação em África se preocuparem apenas com a educação em escolas de carácter europeu, como se antes da chegada dos europeus não houvesse educação digna de realce entre os africanos. Não obstante, as sociedades africanas não pararam com a sua tarefa de educar, durante todo o período colonial, apesar das constantes alterações registadas nessas sociedades (Newitt, 1981).

Uma das mudanças foi a integração prematura da população africana, em 1950, na nova ordem económica e social, daí a dúvida sobre a relevância do ensino do tipo europeu para alguém que ainda era essencialmente agricultor e ainda guarda consigo muitas relações familiares e de linhagem da era pré-colonial.

A dinâmica social e as tendências em dominar as ditas populações indígenas forçaram o Governo colonial a introduzir reformas no sistema de ensino primário, em 1927, através do Diploma n.º 518. O referido diploma estrutura o sistema de ensino em dois subsistemas: um subsistema de ensino para os “indígenas” e outro subsistema de ensino para os europeus e “civilizados”. O objectivo do subsistema de ensino para os “indígenas” previa “difundir nos povoados selvagens, aos indígenas, os melhores preceitos higiénicos e morais, os conhecimentos da nossa língua [portuguesa] e ensinar-lhes um ofício que os torne úteis a si e à colónia” (DSIP, 1931).

O subsistema de ensino dirigido aos europeus e “civilizados”, precisamente aos filhos dos colonos e aos “civilizados”, tinha como finalidade a criação de “unidade intelectual e moral da Nação portuguesa”, mantendo o mesmo grau de cultura dos que permaneceram em Portugal (RCSG, 1931:15). O ensino em referência apresentava uma estrutura semelhante à da metrópole, com dois níveis – o primário e o secundário geral, dirigido maioritariamente pelo Estado.

Newitt (1981) refere que fazer parte da comunidade “civilizada” dos brancos era a grande motivação para a entrada dos africanos no ensino, pois, quem gozasse deste estatuto de civilizado era supostamente isento do pagamento de impostos africanos e das leis do trabalho, gozava da liberdade de movimentos e, em teoria, era possível o exercício de cargos no governo e a participação na comunidade europeia. Contudo, na prática, não foi o que aconteceu. Um civilizado africano não dispunha de nenhum direito sobre a terra; não podia ser chefe ou beneficiar dos direitos sobre a lei africana; tinha de suportar os encargos com os impostos europeus, mais onerosos do que as tributações nativas e sem a possibilidade de se escapar.

Em pronunciamentos oficiais, segundo a mesma autora, o Governo colonial português havia manifestado apenas o interesse na implementação da educação moral e da fé católica que facilitariam a preservação dos valores tradicionais portugueses. Não revelou nenhum interesse com a educação das populações, nem mesmo como forma de melhoramento da administração colonial.

Duffy (1962) considera o indigenato<sup>30</sup> como o regime de desigualdade social e política por basear-se na divisão da população em indígenas e não-indígenas<sup>31</sup>. Os indivíduos da primeira

---

<sup>30</sup>A palavra indígena vem do latim *indu*, reforçativo de *in*, de, e *geno*, geração, origem), significa tudo o que nasce num determinado país e aí vive, podendo ser pessoa, animal, ou planta, que se apresenta oposto ao que é de fora, designado por exótico. É muitas vezes empregue para definir, longe do qualificativo, de forma visível e condenável impropriedade. Ora, “[...] *preto* boçal, o preto ainda não assimilado, a *língua* falada em qualquer colónia, os *tribunais* que julgam as questões provocadas entre os naturais, os negócios que lhes dizem respeito, outros conceitos semelhantes”. «O indivíduo que continua a seguir os usos e costumes da sua raça, que não assimilou ainda a nossa civilização, que não fala nem escreve a nossa língua» (Frazão, 1947:201). A palavra indígena parte de dois critérios fundamentais: o critério racial ou étnico e o critério cultural. Para o primeiro critério, são indígenas os naturais da colónia pertencentes às raças nativas. E, para o segundo critério, são indígenas apenas aqueles elementos da população nativa que, pelas suas concepções morais e sociais, pelos seus usos e costumes, individuais ou colectivos, se integrem na cultura própria e características do grupo étnico a que pertencem (Cunha, 1953).

categoria para passarem para a segunda categoria tinham de reunir na totalidade os seguintes requisitos: possuir 18 anos de idade, provar saber ler, escrever, falar português, ser assalariado, saber comer a mesa, vestir à europeu e professar a religião oficial portuguesa (católica), não possuir antecedentes criminais, enfim, estar dentro dos padrões da vida europeia.

A obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, ignorando as línguas maternas, é uma atitude de aculturação levada a cabo pelo sistema de ensino colonial, política defendida pelo Governo central colonial português como sendo a via para o domínio das populações nativas. Tal como se pode observar em algumas decisões e pronunciamentos oficiais, destacando-se: o ponto 13.º das conclusões do balanço das actividades da Educação no Ultramar, “O uso da língua nacional [português], como aglutinante cultural, veículo de convívio e expressão comum das populações que constituem a Nação, e instrumento de racionalização lógica do pensamento, deve continuar, deve passar a ser intensamente processado”<sup>32</sup>.

Edevemos ser intransigentes, pertinazes e insatisfeitos na intensificação do uso da língua portuguesa<sup>33</sup>.

A língua portuguesa tem de ser a língua comum a todos os portugueses, sem distinção de local, de nascimento, de etnia ou de confissão religiosa<sup>34</sup>.

Aos condicionamentos de passagem de um estatuto ao outro como acima se refere, associa-se o facto da não existência de legislação reguladora de tal procedimento. Daí, resulta que para a emissão de um certificado ou alvará de assimilado, da competência dos administradores de circunscrição ou do concelho, se processe de forma arbitrária e a mercê da vontade do agente da administração (Cunha, 1953).

Como estratégia, o Governo colonial português, durante a vigência da Primeira República em 1913, cria a lei das missões que se ocuparia do primeiro programa de educação para os africanos, privilegiando as missões católicas, em detrimento das missões protestantes. A

---

<sup>31</sup>Não-indigenatos ou civilizados eram populações compostas de todos os brancos e assimilados que compreendia mestiços e africanos tidos como assimilados (Bender, 2004).

<sup>32</sup>Jornal Diário de Notícias, 3 de Setembro de 1967, p. 1 e 5.

<sup>33</sup>Extracto do discurso proferido durante o balanço das actividades da educação no Ultramar, pelo Ministro do Ultramar de Portugal [Prof. Doutor Joaquim da Silva Cunha], em Diário de Notícias, 3 de Setembro de 1967, p. 1.

<sup>34</sup>Idem, em Diário de Notícias, 4 de Setembro de 1966, p. 9 e 16.

preferência do Governo colonial português para a parceria com as missões católicas no processo de ensino, em exclusão das missões protestantes, mereceu referência de Possinger (1986), ao considerar que enquanto os missionários católicos eram significativamente portugueses agiam em obediência aos desejos do colonizador, limitavam-se a difundir a fé cristã através do evangelho e a edificação de escolas de acordo com os padrões do Governo colonizador e, muitas vezes, estando, salvo raras exceções, a favor da política colonial de “concentração”, vendo nela a forma fácil de acesso às populações; os missionários protestantes eram, maioritariamente, provenientes dos países que não possuíam colónias, ou se tinham desfeito delas há bastante tempo, bem como da participação de tais países no desenvolvimento socioeconómico em combinação com o desenvolvimento espiritual. Foram alguns desses países que apoiaram as reivindicações do povo angolano na luta pela Independência, em 1961 (Henderson, 2001).

Vários missionários protestantes estrangeiros identificados com o envolvimento na política foram expulsos, e os missionários protestantes africanos foram detidos e desapareceram nas prisões. Dos que escaparam uns foram submetidos ao controlo cerrado, limitando-se a actividades religiosas e de ensino. Outros integrados por pastores, anciãos, mulheres e meninas fugiram para o exílio ou juntaram-se às fileiras dos movimentos de libertação nacional, para evitar prisão, morte ou enquadramento forçado no exército colonial (Heywood, 2000).

As escolas protestantes, mesmo na condição de marginalizadas pelo Estado, ou seja, não terem sido reconhecidas como oficiais, logo, sem contar com o apoio do Estado para sobreviverem, tiveram de recorrer a outros mecanismos. Birmingham (2006) refere que uma das saídas encontradas pelos evangelistas para contrapor a crise social em que viviam foi a de dedicarem-se ao ensino das crianças dos comerciantes, sem grandes sucessos devido ao número ínfimo de crianças, a que se associa a fuga ao pagamento de propinas e do insignificante apoio das missões-mãe.

Não obstante a difícil situação a que estão submetidas as missões protestantes, as mesmas foram capazes de apresentar melhores resultados em relação às missões católicas. No ano lectivo de 1929/30, por exemplo, já haviam conseguido elevar o número de alunos de 3.000 para 9.177, contra os das missões católicas do mesmo período avaliados em cerca de 3.000 que aumenta para apenas 7.000 no ano lectivo de 1939/1940 (Gabriel, 1978:500). Os objectivos da participação no sistema de ensino por parte das igrejas variam: enquanto as escolas da Igreja Católica (seminários) são instituídas na base da formação para criar vocações para o sacerdócio, as escolas da Igreja protestante estão concebidas para ensinar a

ler e a escrever aos cristãos de forma permitir a leitura e interpretação das sagradas escrituras na comunidade de origem Henderson (2001).

Segundo Gabriel (1978) o Estatuto Missionário que consta do ato colonial de 1930 e da Constituição de 1933, celebrado entre a Santa Sé e o Governo colonial português limita-se apenas a atribuir responsabilidades às missões católicas, sobre a realização do ensino destinado aos “indígenas”. No entanto, não disponibiliza os meios para manter o quadro já existente e muito menos abraçar novas situações que têm a ver com a criação de novos estabelecimentos e com a formação de professores. Opinião corroborada por Rego (1960) ao afirmar que a alocação do ensino para os “indígenas” não teve suporte em recursos necessários para a efectivação dos programas. Henderson (2001) reforça a posição defendida pelos autores anteriores ao afirmar que o Estado ao atribuir o ensino destinado aos “indígenas” à Igreja Católica, procurou libertar-se das suas responsabilidades e exige que sejam as missões católicas a ficarem responsáveis por tais responsabilidades.

A celebração da Concordata entre a Santa Sé e Governo colonial, em 7 de Maio de 1940, e a publicação do Estatuto Missionário de 1941, abrem uma nova perspectiva à Igreja Católica, ao assumir o papel de dirigir um novo sistema de educação (a instrução rudimentar)<sup>35</sup>. Mas, contra todas as expectativas das autoridades missionárias, o Governo colonial não disponibiliza oportunamente uma legislação ao nível “provincial” (Angola) para o início das actividades, vindo a acontecer isso dez anos mais tarde com a publicação, pelo Governo da Província, da Portaria n.º 7.079, de 6 de Fevereiro de 1950.

Silva (1947) mostra que seis anos depois da publicação do Estatuto Missionário, ocorrida em 1941, tudo se mantinha estagnado como no período anterior à publicação do referido estatuto, sem o pronunciamento dos bispos, nem do Governo da colónia nem da “Metrópole”. Do silêncio das autoridades religiosas e do Governo ficou a fama das missões católicas negligenciarem o ensino dos “indígenas”.

A realidade do ensino destinado aos “indígenas”, no período após a publicação do Estatuto Missionário 1941-1947, é caracterizada por Silva (1947) como constituída por três elementos prováveis, sendo:

---

<sup>35</sup>Um tipo de ensino baseado na aprendizagem da língua portuguesa, sem, no entanto, estabelecer-se matérias a serem ministradas. Duffy (1959) considera o sistema de ensino rudimentar desprovido de qualidade e de conteúdo para a instrução do africano. Muitas vezes, não era capaz de fornecer as bases para o acesso aos estudos mais avançados, ainda que houvesse vontade do africano em querer continuar.

- 1.º – As missões católicas não esperavam da atribuição, pelo Governo colonial, de tão tamanha responsabilidade expressa no Acordo Missionário que previa a abertura de escolas destinadas ao ensino dos “indígenas” fora e dentro das missões, na perspectiva de atender numerosos internatos e externatos das periferias. Agravado com o fato do ensino da periferia ser ministrado por catequistas formados pelas respectivas missões, distribuídos de acordo com as seguintes categorias: (i) uns ensinam a letra do catecismo na língua nativa; (ii) outros ensinam a mesma letra do catecismo com o recurso rudimentar da língua portuguesa; (iii) outros ainda que procuram a aproximação com os programas antigos da instrução primária que se circunscrevem na aprendizagem de ler, escrever e cantar, em português, num nível recuado que se assemelha ao sistema de ensino do século XVII.
- 2.º – Às missões foram atribuídas as responsabilidades do ensino aos “indígenas”, no entanto; as escolas já existentes não foram alocadas nem os bispos as reclamaram, talvez por se terem apercebido da responsabilidade que tal compromisso acarretava. Ficou claro que houve pouca vontade do Estado português de as entregar e pouca vontade da parte dos dirigentes da Igreja Católica de as reclamar.
- 3.º – Incapacidade da parte das missões em resolver sozinhas a quantidade de problemas que envolvia o ensino destinado aos “indígenas”, como:
  - a) Falta de orientação geral para o ensino em referência que inclui a definição do género, idade, métodos, fins, etc.;
  - b) A ausência de programas devidamente definidos e livros específicos que não sejam os usuais no ensino dos brancos, tendo em conta o grupo alvo a que destinam «Um programa sobriamente doseado, além da língua portuguesa, dos conhecimentos imediatamente necessários para interessar o indígena na vida social útil, que a ocupação branca lhe vai proporcionando»;
  - c) Falta de professores à altura, para substituir os catequistas existentes, confrontados com a questão dos desistentes do sacerdócio não demonstrarem nenhum interesse para o desempenho da função, passando a solução pela fundação de nova escola de formação de professores;
  - d) Falta de remuneração condigna, levando à desistência dos professores existentes que saem do ensino à procura de melhores ofertas;
  - e) Falta de incentivo, quer para missionários, quer para os alunos, devido ao clima em que se processa o referido ensino.

Santana (1964:3) enaltece a importância do Acordo afirmando, tratar-se de “[...] documento memorável e altamente honroso para as tradições católicas da Nação portuguesa...”. E destaca também os conteúdos dos art. 66.º; art. 67.º; e, art. 70.º do referido documento missionário, que estipula:

Art. 66.º: «O ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser confiado inteiramente ao pessoal missionário e aos auxiliares. Os Governadores acordarão com os prelados das dioceses e das circunscrições missionárias a passagem do ensino indígena do Estado para o das Missões publicando as portarias que tornem necessárias para regular esta passagem».

O § único desse mesmo artigo determinava que «nos locais onde as missões ainda não estiverem estabelecidas ou que não possam desde já exercer as funções que pelo presente artigo lhes são cometidas continuará a cargo do Estado o mesmo ensino indígena, mas apenas até que dele possam tomar conta».

O art. 67.º estabelecia: «Os governadores regularão, mediante portaria, a prestação de provas finais de habilitação de indígena que tiverem frequentado as escolas do ensino indígena, das missões para a passagem do respectivo diploma e atribuir-lhe-ão a validade que se mostre conveniente».

Mais adiante no art. 70.º, previa-se que a preparação do pessoal docente indígena (professores, regentes, mestres, monitores e outros agentes) fosse realizada em «colégios missionários ou escolas designadas pelos prelados de acordo com os governadores das colónias».

As Igrejas Protestantes excluídas do processo de ensino rudimentar destinado para “indígenas” são, precisamente: Metodista Unida de Angola, Baptista de Angola, Congregacional de Angola e outras Igrejas como: Nosso Senhor Jesus Cristo no Mundo; Adventista do Sétimo Dia; e, Jesus Cristo sobre a Terra (Kimbango), instaladas em Angola na altura (Pestana, 2010).

Por coincidência, foi das primeiras três igrejas protestantes que surgiram os nacionalistas como António Agostinho Neto<sup>36</sup>, pela Igreja Metodista; Holden Álvaro Roberto<sup>37</sup>, pela Igreja

---

<sup>36</sup>Líder do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e Presidente da 1.ª República de Angola, designada por RPA (República Popular de Angola), falecido por doença em Moscovo a 10 de Setembro de 1979.

<sup>37</sup>Líder da FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), falecido a 2 de Agosto de 2007, vítima de doença.



Baptista de Angola e Jonas Malheiro Savimbi<sup>38</sup>, pela Igreja Congregacional de Angola que vão liderar o processo revolucionário através da luta armada que definiu a conquista da Independência Nacional.

Henderson (2001) considera a adjudicação da instrução rudimentar à Igreja Católica como a demissão do Estado colonial português das responsabilidades de garantir a educação de qualidade para todos. Margarido (1970) vai mais além ao qualificar tal atitude como uma pretensão do Estado Português de alcançar dois objectivos:

- (i) Reduzir as despesas do orçamento colonial, uma das principais inquietações de Salazar, pois que, através das missões das igrejas, a gestão do sistema do ensino custaria menos do que sob a gestão directa do Governo.
- (ii) Colocar no centro das observações e/ou críticas as missões religiosas, em vez do Estado ter de responder por tais responsabilidades. Como é de esperar, não dispondo de meios para responder às exigências que a tarefa impõe, as observações e/ou críticas não tardam de se fazerem sentir, sobretudo, a falta de professores com preparação adequada.

Perante o quadro de indefinições e fuga de responsabilidades da parte do Governo, a Igreja Católica estrutura o ensino destinado aos autóctones em dois objectivos: o primeiro, visa a comunidade cristã, em geral, baptizada, aos quais se ensina a rezar, por intermédio de repetição das orações e a doutrina católica. No caso em que as orações ou os cânticos eram feitos em latim, em português ou em língua materna local, adoptava-se o método de memorização, não estando, por isso, no centro das atenções o ensino da leitura. O segundo objectivo consiste na necessidade de a Igreja estimular e preparar os quadros de vocação sacerdotal que, em vez disso, formou mais catequistas (Henderson, 1979).

Neto (2010) aprecia a qualidade da educação missionária conduzida pela Igreja Católica durante a vigência do Acordo Missionário, descrevendo-a como tendo tomado atitudes negativas para com a cultura e religião nativas, objectivando a sua destruição a qualquer preço. Ler, escrever, usar a tabuada e o catecismo, acrescida a costura e o bordado para as raparigas, completam a educação para as raparigas. Está-se perante um ensino que responde

---

<sup>38</sup>Líder da UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), falecido em combate, no Moxico, a 22 de Fevereiro de 2002.

ao plano concebido pelos colonizadores que visa ignorar as características da realidade nativa, aplicando metodologias desajustadas à referida realidade.

Contrariamente aos objectivos da Igreja Católica sobre o ensino, os objectivos da Igreja Protestante centraram-se no sentido em que cada indivíduo pudesse ler a palavra de Deus na sua própria língua. Para tal, era necessário possuir um nível académico que requeria a existência de escolas acima da produção catequista. Assim, a Câmara Americana e Congregacionalistas canadenses, em 1914, funda o Instituto Currie que, numa primeira fase, se ocupa de treinar líderes locais da aldeia, em vez de produzir elites do nível dos seminários católicos. De entre os cursos ministrados, para além do treino dos líderes, figura carpintaria, alvenaria, agricultura, alfaiataria e bíblico (Henderson, 1979).

Ainda na perspectiva de Henderson (1979), a apreciação do ensino missionário em Angola deverá ter em conta três períodos fundamentais: o primeiro período, antecede o ano de 1920, caracteriza-se pela falta de acção e de liberdade da parte do Governo; o segundo período, enquadra-se no Decreto N.º 77, de 09 de Dezembro de 1921, de José Maria Mendes Ribeiro Norton de Matos<sup>39</sup>, que reformula o ensino missionário com a proibição do uso de línguas nativas nas escolas, reforçado com o licenciamento dos professores das aldeias locais pelas administrações locais, exigiam-se como requisito falar a língua portuguesa; o terceiro período identifica-se com a implantação de um novo sistema de ensino para os africanos (o ensino rudimentar), bem como da aplicação, em 1950, do Acordo Missionário de 1940, celebrado entre Portugal e Vaticano.

A estatística referente aos anos 1940 e 1950 revela quão foi insignificante o ensino colonial nesse período, ao apresentar resultados bastante irrisórios para os africanos, com apenas 0,7% contra os 88% dos mestiços e 100% da população branca, tal como se pode observar na quadro 3.1.

**Quadro 3.1 – População angolana por raça e «statuscivilizacional» (1940 e 1950)**

Ano	Raça	População total	Total dos civilizados	Percentagem de «civilizados»
1940	a) Africanos	3665829	24221	0,7
	b) Mestiços	28035	23244	82,9
	Branco	44083	44083	100,0
1950	a) Africanos	436689	30089	0,7
	b) Mestiços	2964826	335	88,8
	Branco	78826	78826	100,0

Fonte: Bender, 2004: 251.

<sup>39</sup>Nessa altura, exercia o cargo de Alto-comissário da República em Angola

Dá que, Ferreira (1977) admita não existir quase condições institucionais em Angola, na altura, para a civilização dos africanos, mestiços ou europeus. Sustenta a afirmação com dados estatísticos segundo os quais, em 1950, menos de 5% de crianças dos 5 aos 14 anos frequentavam a escola, ficando os restantes 97%, com idade que vai dos 15 em diante na condição de analfabetos. Volvidos dois anos, o ensino liceal apresentava apenas 37 indivíduos, sendo todos brancos (Ferreira, 1977:83-126).

O ensino rudimentar, segundo o mesmo autor, evoluiu mais tarde para ensino de adaptação<sup>40</sup> e tinha como objectivo a contribuição para promover um nível de instrução das ditas populações indígenas, fora da sua realidade política e social. Nesta perspectiva, foram criados outros instrumentos legais, que permitiram o surgimento de escolas de formação de professores para ministrar os currículos do referido ensino rudimentar, de entre as quais destaque-se a Escola do Cuima, na Província do Huambo, a primeira do género que, em 1954, já possuía 153 alunos, todos pertencentes à Igreja Católica.

A barreira de comunicação entre colonizados e colonizadores constitui uma das características do colonialismo. Enquanto os colonizadores pensavam, seguramente, que Angola estava numa prosperidade económica e estabilidade política, do lado dos colonizados, o sentimento era de frustrações manifestadas em movimentos políticos que se preparavam para a luta contra o colonialismo português (Henderson, 1979).

Soares (2002) refere que no decorrer da década de 60, o Estado português vê-se confrontado com o problema político ao nível internacional que consiste na legitimação da administração das províncias ultramarinas. Constam como exigências, segundo Cardoso (2000), os propósitos da “guerra fria” que se manifestam, internamente, no sentido da inflexibilidade quanto à aceitação das ideias da nação unitária e multirracial e das intenções de aproximação das relações com os territórios colonizados com vista à conciliação das ideias de autodeterminação dos referidos territórios, onde os valores culturais e identitários de uma sociedade plural e integrada com a presença da população metropolitana residente fossem aceites como garantia da sustentação da sociedade civil, das estruturas económicas e sociais desses mesmos territórios.

---

<sup>40</sup>Trata-se de uma fase evolutiva do sistema de ensino rudimentar concebido como fase de preparação, das crianças “indígenas” para a transição para os outros níveis de escolaridade cuja admissão requer falar a língua portuguesa, como condição básica para a integração nos quadros da sociedade lusitana (Azevedo, 1958).

É no contexto político acima referido que se verifica a escolha e nomeação do Prof. Adriano José Alves Moreira<sup>41</sup>, para o cargo de Ministro do Ultramar e formado novo Governo de Angola dirigido por General Venâncio Augusto Deslandes<sup>42</sup> que vai projectar a expansão do ensino no meio rural a partir de 1961/62.

### **3.1.2 A Dinamização do ensino colonial**

A dinâmica do processo de ensino colonial, em Angola, inicia-se, segundo Santana (1964), com a acção impulsionadora de D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, então Governador-Geral de Angola. Santos (1970) enaltece o contributo prestado pelo referido governante, embora esta se limite à fundação da escola de primeiras letras, de ler, escrever e contar (mais tarde designada por escola primária), em Luanda, bem como da criação das escolas de latim, filosofia e retórica.

Refere-se ainda, o mesmo autor, que o contributo de Sousa Coutinho se estende à criação do Decreto do Ministério e Secretaria do Estado dos Negócios de Marinha e Ultramar, de 14 de Agosto de 1845. O referido Decreto tinha como objectivo estabelecer a harmonia entre a dita população civilizada que defendia duas posições opostas: uma para o ensino combinado com as acções missionárias e outra que preferia a separação e o distanciamento. Foi a partir daí que, ficticiamente, o Estado português assumiu o papel activo de dirigir o ensino em Angola, coma regulação da educação das missões para a educação estatal, em 1921 (Santos, 1970).

No entanto, a implementação coerente do sistema de ensino para as colónias só se verifica a partir de 1929/1930, 8 a 9 anos depois. A referida regulamentação estipula a vigência de um sistema de ensino composto de três níveis: rudimentar, básico e secundário. São políticas educativas do sistema colonial adoptadas às colónias em geral e em Angola em particular (Newitt, 1981).

O ensino escolar primário estatal regista um “crescimento significativo” de alunos e de estabelecimentos escolares nos diferentes anos lectivos de 1929/30, com 3.653 alunos e 64 escolas; 1951/52, com 13.586 alunos e 247 estabelecimentos escolares; destes, o ensino primário absorvia 207, ficando os restantes para os demais níveis de ensino. Destaca-se o ensino secundário, ensino profissional, ensino comercial e industrial. No ano lectivo de 1957/58, o número de alunos matriculados é de 91.253, cabendo ao ensino primário 25.632,

---

<sup>41</sup>Era caracterizado, na altura, com a “fama de liberal”, “ideologicamente oriundo da esquerda moderada”, sem ligações ao regime político em vigor (Nogueira, 1984).

<sup>42</sup>Considerado um forte partidário da autonomia progressista do Ultramar (Nogueira, 1984).

contando com aproveitamento total de 48.044; destes, 15.546 pertencentes ao ensino primário. O total de estabelecimentos escolares, no ano lectivo atrás referido, é de 1.481, dos quais 420 são do ensino primário (RCEG, 1935:109; RTEG, 1952-1953:248; REG, 1958:61).

À semelhança do ensino primário estatal acima referido, regista-se também o crescimento nas escolas privadas e domésticas do mesmo tipo de ensino acima referido, apresentando-se nos anos lectivos de 1949/50, com 3.054 alunos e em 1959/60 com 15.729 alunos, subindo para 35.067 alunos no ano lectivo seguinte, portanto, aproximadamente dez vezes mais em relação aos trinta anos anteriores. No entanto, é importante referir que em termos de representação de cor teve um crescimento desproporcional de 48% brancos, 31% mestiços e 21% negros (RTEG, 1952:304; DSEEG, 1961:57).

Castro (1978:203-204) estima que o ensino primário, sob direcção missionária na proporção de 80% a favor das missões católicas com direito aos subsídios por parte do Governo e as missões protestantes com 20% sem direito à nenhuma remuneração, se processa com base no previsto pelas directivas oficiais que estabelecem: a transformação do africano em um “português”, o que implica fazê-lo esquecer todas as tradições culturais e históricas das suas origens. Para concretizar o referido propósito, o ensino passa a ser ministrado apenas em língua portuguesa e sem a aprendizagem sobre as tradições literárias e históricas do povo angolano. Mas, as populações africanas resistem aos actos de tentativa de esmagamentos, falando a sua língua e transmitindo oralmente as suas tradições, as suas literaturas, hábitos e costumes.

Às exigências de aculturação dos povos nativos impostas pelo Governo colonial, segundo o mesmo autor, só as missões católicas vão pactuar, pois, as missões protestantes, para além do exercício da actividade do ensino geral, vão preocupar-se com a formação profissional e com os bons exemplos de honra pessoal e da humanidade: não possuem concubinas de maneira manifesta, não faltam ao respeito a mulheres africanas; nunca tomam a iniciativa de mandar os seus estudantes, durante o ano lectivo, para trabalho de colheitas nas plantações europeias; e, muito menos, aparecem embriagados. Daí que o exercício da actividade do ensino escolar levado a cabo pelas missões protestantes se situe num nível elevado em relação ao exercido pelas missões católicas.

Em relação ao nível secundário, apesar de o Estatuto Missionário atribuir poderes às missões católicas para criar colégios destinados ao ensino primário e secundário, com a possibilidade de se beneficiar do apoio do Estado, o nível de ensino secundário não teve o empenho das missões católicas comparativamente ao nível primário. Tal acontece, em parte, porque, a dada altura, o próprio Estado, de sistema liberal, considerava o ensino particular,

incluindo o ministrado pelas instituições dependentes como a Igreja Católica, não como parceiro, mas como competidor do processo de educação estatal. Como consequências “ [...] não lhe conceder meios de vida, mas deixá-lo entregue às suas próprias forças, que em geral são fraqueza!” (Gabriel, 1978:505).

A acção dos poucos colégios existentes na altura, pertencentes à Igreja Católica, dirigidos pelas Irmãs de S. José de Cluny, em Luanda e no Huambo, e pelas Irmãs Doroteias, em Moçâmedes (actual Namibe), Sá da Bandeira (actual Lubango) e Benguela que ministravam o ensino secundário, mereceu a abordagem de Gabriel (1978), tendo referido que os mesmos registaram uma frequência maioritária de alunos brancos, e apenas alguns mestiços e negros.

A criação do ensino liceal, em Angola, era uma necessidade que se impunha aos governantes coloniais, dada a pressão exercida pelo núcleo central colonial. É neste contexto que a partir da década de 1950 a 1960, o ensino regista maior crescimento, quer em alunos, quer em estabelecimentos escolares, assim como em docentes. O número de alunos dos diferentes níveis cresceu de 13.586 do ano lectivo de 1951/1952 para 74. 627 alunos no ano lectivo de 1959/1960 (Santos, 1970:223).

No entanto, Castro (1978:203) refere que no ano de 1955, os estabelecimentos de ensino, duma forma geral, tinham inscritos 72.893 alunos; destes, 52.171 são africanos, 14.583 brancos e 6.139 mestiços. Aparentemente, os africanos aparecem com maior número de matriculados no ano acima referido, mas tal cifra representa apenas de 6% a 7% da população africana em idade escolar, incluído aqui o ensino elementar.

Os estabelecimentos cresceram nos mesmos anos lectivos de 21, para 58. Cresceu, igualmente, o corpo docente nos anos lectivos atrás referidos, de 179 para 708 (RTEG, 1952-1953:246-248; DSEEG, 1960:57-66).

Santos (1970) salienta que os esforços virados para a dinamização do ensino em Angola prosseguem com a fundação do liceu nacional Diogo Cão, a 6 de Abril de 1929, em Sá da Bandeira, actual cidade do Lubango, o segundo que surge na colónia em substituição da então escola primária superior Artur de Paiva. Seguiram-se outras fundações como: liceus de Benguela e de Nova Lisboa (Huambo), em 1 de Agosto de 1956, a academia de música de Luanda, em 10 de Agosto de 1954, os institutos de investigação científica e de investigação médica, em 7 de Março de 1956.

Santos (1970:233) afirma ainda que a entrada em funcionamento das estruturas do ensino secundário, permitiram o seguinte movimento escolar:

- a) O Liceu de Sá da Bandeira (Lubango), matriculou 1.804 alunos, 530 dos quais internos e 1.274 externos;
- b) A Escola Industrial e Comercial Sarmiento Rodrigues, da então Nova Lisboa (Huambo), contava com 345 alunos;
- c) A escola Industrial e Comercial Artur de Paiva, também de Sá da Bandeira, com 222 alunos;
- d) A Escola Industrial e Comercial de Moçâmedes (Namibe), com 250 alunos matriculados;
- e) A Escola Técnica Elementar do Lobito, com 54 alunos;
- f) A Escola Técnica Elementar de Benguela, com 52 alunos.

O ensino profissional, no período em análise, conhece uma nova dinâmica assente nas acções anteriores de 1912, do então Governador-Geral José Maria Mendes Ribeiro Norton de Matosque conduziram à fundação de escolas nas diversas áreas de ensino profissional como: na saúde; nas artes gráficas; nas telecomunicações e na agropecuária. Por exemplo, nas telecomunicações, temos a fundação da escola de radiotelegrafia<sup>43</sup>, na agropecuária registou-se a fundação da escola prática agrícola de Luanda<sup>44</sup>, da escola agropecuária Dr. Francisco Vieira Machado, na localidade de Tchivinguiro<sup>45</sup> e de outras (Santos, 1970).

Na área agrícola e pecuária, o ensino profissional regista maior impacto com a publicação do Decreto de 10 de Novembro de 1936 que cria as escolas profissionais elementares de Catete (algodão), do Cazengo (café), do Bié, de Malanje, do Huambo e da Humpata-Huíla (em fruticulturas e sementes). Segundo Santos (1970), até ao ano lectivo de 1957/58, comparativamente ao ano lectivo de 1939/40, o quadro estudantil, docente e infra-estrutural do ensino profissional, apresenta uma situação evolutiva significativa. Enquanto no ano

---

<sup>43</sup> Que preparava o pessoal dos C.T.T. – Correios Telégrafos e Telefones em operadores de radiotelegrafistas e em mecânicos electricistas. As condições de acesso a estes cursos são limitativas, apenas para candidatos com idade igual ou superior aos 16 anos e igual ou inferior aos 25 anos e possuir como habilitações mínimas o 3.º ano liceal para o primeiro e a 4.ª classe para o segundo curso.

<sup>44</sup> Criada a 25 de Julho de 1912, que por deficiência funcional foi transferida para o Cazengo na então Vila de Salazar, actual Ndalatando, junto das estruturas da Estação Agronómica e passou a designar-se de Escola Prática Elementar de Agricultura do Distrito do Cuanza-Norte. A transferência da Escola de Luanda para aquela localidade enquadra-se nas estratégias de “desenvolvimento regionais”.

<sup>45</sup> A sua fundação teve como objectivo a preparação de práticas agrícolas, técnicos pecuários e capatazes para a orientação das tarefas da agricultura nos grandes empreendimentos da área.

lectivo de 1939/40 existiram apenas as escolas agropecuárias e escolas oficiais, no ano lectivo de 1957/8, passaram a vigorar escolas técnico-profissionais e elementares profissionais (vide quadro 3.2).

**Quadro 3.2-- Evolução do ensino profissional nos anos lectivos 1939-40 e 1957-58**

<b>Escolas Agro-Pecuárias e Escolas Oficinas</b>				
<b>Designação</b>	<b>Ano Lectivo</b>	<b>N.º de Escolas</b>	<b>N.º de Docentes</b>	<b>N.º de Alunos</b>
Escolas Agro-Pe.	1939/1940	7	11	252
Escolas Oficinas	1939/1940	6	21	423 (a)
<b>Escolas Técnico Profissionais e Elementar Profissional – Oficial</b>				
<b>Designação</b>	<b>Ano Lectivo</b>	<b>N.º de Escolas</b>	<b>N.º de Docentes</b>	<b>N.º de Alunos</b>
Técnico Profis.(b)	1957/1958	14	236	2.739
Elementar Profis.	1957/1958	6	26	483

(a) Estão inclusos 37 alunos da Escola Elementar de Artes e Ofícios «Casa dos Pobres de Luanda».

(b) Inclui o ensino agrícola

Fonte: DSE (Direcção dos Serviços de Economia), 1940 a 1943, p. 244 e REG (Repartição de Estatística Geral), 1958, p. 61.

Mas essa evolução não teve o mesmo impacto para os estudantes africanos, e os restantes estudantes, privilegiando sempre os estudantes filhos de colonos do núcleo central e de alguns mestiços e assimilados.

No mesmo período em análise, impulsionaram-se as escolas de artes e ofícios com a criação de algumas escolas de artes e ofícios de tipo elementar, tais são: Escola Elementar Profissional D. Filipa de Lencastre de Benguela, em 1939; Escola Industrial de Luanda, em 1948; Escola Comercial de Moçâmedes (Namibe), em 1952; Escola Industrial e Comercial de Nova Lisboa (Huambo), em 1952; Escola Comercial de Luanda, em 1952; Escola Industrial e Comercial da Huíla, em 1952; Escola Comercial de Malanje, em 1958; que mais tarde, em 1961, evoluiu para Escola Industrial e Comercial. Dados estatísticos ilustram que, nos meados do século XIX, o quadro estudantil, docente e de número de escolas no ensino profissional elementar nos anos lectivos 1951/52 e 1952/53 (RTEG, 1952-1953 e REG, 1958), se apresenta conforme o quadro 3.3.



**Quadro 3.3 – Ensino profissional industrial e comercial, corpo docente e estabelecimentos**

<b>No Lectivo de 1951/1952</b>					
<b>Designação</b>	<b>Alunos matriculados</b>			<b>Docentes</b>	<b>Estabelecimentos</b>
	<b>Oficial</b>	<b>Oficializado</b>	<b>Particular e doméstico</b>		
Técnico prof.	285	329	414	30	8
Elementar profissional	483				
<b>Ano Lectivo de 1957/1958</b>					
<b>Designação</b>	<b>Alunos matriculados</b>			<b>Docentes</b>	<b>Estabelecimentos</b>
	<b>Oficial</b>	<b>Oficializado</b>	<b>Particular e doméstico</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estabelecimentos</b>
Pro/Angola	2.528	0	211	208	10

Fonte: RTEG (1952-1953:264) e REG (1958:61).

Ainda no quadro da educação profissional foram criadas, em 1944, segundo DSEEG (1960), escolas técnicas dos serviços de saúde para a preparação do pessoal menor. Foram, igualmente, criadas escolas de enfermagem em Luanda, Benguela, Bié, Huíla e Malange, ao lado das quais funcionaram os cursos de enfermeiras-parteiros destinados aos “indígenas” ministrando matérias como: enfermagem geral, anatomia e fisiologia, obstetrícia e puericultura.

Mais tarde, foi criada a escola de Enfermagem em 1960. As escolas privadas existentes no nível de ensino secundário registam um crescimento na ordem dos 3.084 alunos, perfazendo um total geral entre escolas estatais, privadas, incluindo seminários menores pertencentes a Igreja Católica e as escolas de formação artística, de 10.836 alunos (DSEEG, 1960:66).

O Estado impunha às escolas missionárias o ensino em língua portuguesa, excepto o ensino da catequese que nos primados da “fê cristã” podia utilizar a língua africana. A intervenção do Estado no ensino rudimentar confina-se, sobretudo, em algumas escolas de artes e ofícios destinadas ao meio rural que não foi capaz de reunir acima de 384 alunos no ano lectivo de 1949/50 (RTEG, 1952 e 1955:66). Para além desta intervenção, segundo a mesma fonte, coube também ao Estado criar mecanismos que possibilitassem a transição, mediante a realização de prova, dos alunos do ensino para “indígenas” para o ensino primário regular.

A publicação do regulamento do ensino rudimentar e do magistério destinado aos ditos indígenas de ambos os sexos com idades compreendidas entre 7 e 15 anos tinha, segundo Gabriel (1978) como objectivo a assimilação dos princípios rudimentares de língua portuguesa, que compreendia três níveis: iniciação, primeira classe, segunda classe e terceira classe. Por estes níveis, tinham de passar todas as crianças “indígenas”, independentemente de elas possuírem estrutura mental desenvolvida que as permitisse a rápida compreensão da língua portuguesa.

A aprovação na terceira classe, a princípio, seria, segundo o mesmo autor, a premissa para aceder ao ensino primário elementar. Mas, na prática, foram criados outros obstáculos que têm a ver com a apresentação no ato da matrícula ao ensino primário elementar do bilhete de identidade dos pais dos alunos. Era uma controvérsia, pois o estatuto de “indígenas” não permitia a posse de tal documento. Logo, o ensino rudimentar estava concebido para obstaculizar o desenvolvimento das populações nativas.

A mudança da designação do ensino rudimentar para ensino de adaptação, em 1957, introduz uma evolução educacional lenta mas contínua no sistema de ensino rudimentar. No ano lectivo 1959/60, por exemplo, o número de alunos a frequentar as escolas de adaptação estima-se em 68.960, incluindo os 16.400, pertencentes as escolas protestantes (Gabriel, 1978:501). Embora, o Anuário Estatístico de 1960 estime em 116.904 alunos, número superior às colónias de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe e inferior à colónia de Moçambique como se vê no quadro 3.4. Seja como for, são sempre número ínfimos a julgar pelos dados estatísticos apresentados no referido quadro, com destaque para a numerosa população africana.

**Quadro 3.4 – Número de alunos do ano lectivo 1959/1960**

TIPOS DE ENSINO	PAISES			
	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	CABO VERDE	ANGOLA	MOÇAMBIQUE
Ensino Primário			104.027	418.519
Ensino Médio	2.864	8.416	6.462	2.550
Técnico Profissional	171	1.163	5.382	10.400
Normal	70	351	326	593
Eclesiástico			581	490
Artístico			126	
<b>Total parcelar</b>	<b>3.103</b>	<b>9.930</b>	<b>116.904</b>	<b>432.552</b>

Fonte: Anuário Estatístico de 1960, p. 20.

No decorrer do ano lectivo de 1959/1960 acima referido, de acordo com o DSEEG (1960:66), procedeu-se à inauguração de algumas escolas normais de adaptação que registam uma frequência de apenas 326 alunos. Não obstante as mudanças introduzidas o ensino para “indígenas” no ano lectivo 1959/60 revelou-se de insucesso, pelo fato de na totalidade de alunos inscritos no ensino rudimentar (de adaptação) cerca de 2/3 se encontrarem na 1ª classe, e menos de 5% conseguiram concluir a 4ª classe. Este insucesso, segundo (RTEG, 1955) reflectiu-se mais nas escolas católicas do que nas escolas protestantes.

As escolas destinadas a “indígenas” não se localizavam na periferia e muito menos no meio rural, mas sim nos centros urbanos, como sejam as escolas-oficinas do Estado. A maior parte das escolas elementares de artes e ofícios, assim como escolas das missões que se

localizavam nas cidades que também ministravam as 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes do sistema de ensino primário regular estavam localizadas nos centros urbanos. Neste contexto, segundo (Silva, 2003:64) cerca de 10.000 alunos das escolas primárias para “indígenas”, no ano lectivo 1959/60, estavam localizados nos centros urbanos. A propósito, a mesma autora, ao referir-se ao ensino na fase de 1941 a 1960, afirmou:

Na fase em estudo, o ensino esteve, portanto, antes de mais, ao serviço da consolidação e expansão da sociedade central – fornecendo-lhe os saberes necessários para o desenvolvimento das suas forças produtivas e para o cumprimento da sua função na formação social global. [...] A expansão extremamente reduzida do sistema de ensino nas sociedades periféricas, em contradição com as repetidas afirmações oficiais, só pode ser compreendida como expressão de uma lógica “imaneente” do sistema colonial (Silva, 2003:64).

As estatísticas apresentadas referentes ao período anterior ao ano lectivo de 1959/60, ou seja, 1950, confirmam como eram marginalizadas as ditas populações indígenas que dos 4 milhões previstos na altura, apenas 14.451, eram consideradas civilizadas (sabiam ler e escrever) e 1% de negros eram alfabetizados (DSE, 1943:6).

As razões que estiveram na base das impossibilidades da expansão do ensino colonial em África, em geral, e em Angola, em particular, para fora dos centros urbanos, ou seja nas comunidades de vida tradicional são apresentadas por Soares (2002: 136) como sendo:

- (i) “As distâncias, a vastidão do território e a dispersão [...] das populações”;
- (ii) “A estrutura social das comunidades tribais e as actividades predominantes de subsistência, com exclusão da necessidade ou do desejo de alfabetização e do ensino escolarizado;
- (iii) Evitar os efeitos desagregadores das estruturas sociais tradicionais e o êxodo rural decorrente, numa sociedade civil sem meios de reintegração;
- (iv) Evitar os «efeitos de asfixia» das famílias de acolhimento, que procuravam a sua própria inserção na sociedade civil emergente;
- (v) Fixar agentes de ensino nas comunidades de vida tradicional, para além dos casos da proximidade e influência das missões religiosas;
- (vi) O valor dos meios financeiros e materiais necessários para, face às circunstâncias, lançar e desenvolver qualquer plano consistente de ensino, na imensidade do território, sem meios de comunicação, fora das áreas urbanas;

(vii) A própria inexistência de técnicas pedagógicas adequadas”.

Para Angola, segundo o mesmo autor, acresce-se especialmente:

- a) A concepção unitária do ensino em todos os territórios sob administração portuguesa, pese embora a instituição, em 1950, do “Ensino Rudimentar”, mais tarde designado por “Ensino de Adaptação, destinado às populações nativas;
- b) O Estado transferira a responsabilidade do “ensino dos indígenas” para as Missões Católicas, por força dos Acordos e do Estatuto Missionários;
- c) A incapacidade das Missões Católicas, por falta de meios e de estruturas adequadas, para assumirem tal responsabilidade, em toda a sua dimensão, para além de alguns casos exemplares isolados;
- d) A inércia da Administração Pública e a insensibilidade da política oficial, face quer aos objectivos proclamados de civilização das populações nativas – a política de “*assimilação*” – quer aos “ventos da história”, que começaram a acentuar-se mais intensamente a partir dos anos 50, com efeitos notórios na evolução social interna e nas políticas internacionais.

A solução do problema da expansão do ensino para Angola, segundo Soares (2002), passou pela concepção do Plano de Ensino da População Rural, em 1961/62, desenvolvido sob o lema “Levar a Escola à Sanzala”. O plano de ensino ora referido, foi ajustado às características próprias dos meios físico e social sobre os quais viria a ser aplicado, bem como conformado à estratégia de desenvolvimento das comunidades rurais, previa:

- (i) Iniciar a desenvolver a alfabetização e o ensino da língua portuguesa em populações fora dos centros urbanos, de forma generalizada;
- (ii) Assegurar a presença e a integração de agentes de ensino (frequentemente de casais) nas comunidades de vida tradicional;
- (iii) Desencadear uma nova dinâmica social nas pequenas comunidades tribais, incentivando a mobilização do interesse das populações em torno de um primeiro projecto comum – a escola – e, por via deste, provocar alterações sociais que induzam o desenvolvimento de aglomerados populacionais viáveis, nos quais passou a ser possível, designadamente, o lançamento de programas de

desenvolvimento comunitário e de estabilização da agricultura tradicional itinerante;

- (iv) Levar o Estado a assumir as suas responsabilidades de ensino da população, até então hipotecadas às missões religiosas;
- (v) Romper a eminência burocrática do Ministério do Ultramar e a inércia da Administração Pública e provocar a viragem da política do Governo Central bem como das concepções ainda dominantes na época, segundo as quais a escolarização dos “indígenas” era receada como um elemento desagregador das comunidades tribais, de efeitos incontrolláveis numa sociedade sem capacidade para a sua integração;
- (vi) Adotar técnicas pedagógicas adequadas;
- (vii) «Ultrapassar as “impossibilidades” financeiras bloqueadoras».

O desenvolvimento do plano de ensino “Levar a Escola à Sanzala” teve como sustentação quatro linhas de força, designadamente: a primeira linha consistiu no despertar dos interesses das comunidades tribais; a segunda linha inseriu-se, na aprovação da integração de cada comunidade na afirmação de cada projecto, com o envolvimento e direcção das autoridades tradicionais na escolha do local e na edificação da escola com os meios locais, disponíveis, a designação de um professor local e a capacitação da população beneficiária; a terceira linha, teve a ver com a formação dos agentes docentes (monitores) integrados nas correspondentes comunidades, ministrando cursos intensivos escolhidos e organizados para o efeito; a quarta linha e última ligava-se à aplicação de princípios pedagógicos específicos, “o método global” de leitura, na perspectiva dos métodos activos de Jean Piaget, assim como a elaboração dos instrumentos didácticos, como: guias didácticos<sup>46</sup> dos agentes de ensino (monitores escolares) e manuais de aprendizagem da língua portuguesa<sup>47</sup> (Soares, 2002).

A produção e inovação dos materiais acima referidos constituem uma inovação na história da colonização portuguesa. Serviram para o ensino da língua portuguesa à população africana e substituição dos materiais iguais aos usados no ensino em Portugal em crianças cuja língua materna era o português (Soares, 2002).

---

<sup>46</sup>Didáctica das Lições do 1º Ano do Ensino Primário Rural – Livro do Professor, 1º e 2º volume e Didáctica das Lições de Aritmética da 1ª Classe do Ensino Primário – editada sob aprovação da Portaria Ministerial n.º 20.380, de 19.2.1964 (Soares, 2002).

<sup>47</sup>Iniciação da Leitura – 1º e 2º Caderno.

Padrão (1998) destaca os avanços registados no ensino a partir do ano de 1961/62, no que toca a produção da legislação na área de educação que proporcionara uma viragem no referido sector a que designou de “autêntica mutação na filosofia e nas estruturas do ensino”. Louva as iniciativas do Governo português e da equipa governativa da então província de Angola<sup>48</sup> pelos avanços verificados no ensino com a aplicação do Plano “Levar a Escoa à Sanzala”, afirmando que “A manifestação do ensino dos indígenas inicia-se nessa altura, infelizmente com um atraso de muitos decénios!” (Padrão, 1998:282-284)

A pressão política vigente em Angola no intervalo 1958/1974, caracterizada por sucessivas insurreições pacíficas e armadas contra o colonialismo português, organizadas por alguns movimentos nacionalistas da época, destacando: 4 de Janeiro de 1961<sup>49</sup>; 4 de Fevereiro de 1961<sup>50</sup>; e, 15 de Março de 1961<sup>51</sup>, influenciaram grandemente a mudança das políticas do

---

<sup>48</sup>Tratam-se das figuras do Ministro do Ultramar, Prof. Adriano Moreira, do Governador-geral General Venâncio Deslandes, bem como do seu sucessor Coronel Silvino Silvério Marques e do Secretário Provincial da Educação Dr. Amadeu Castilho Soares e do sucessor deste para a área de educação Dr. João Pinheiro da Silva (Padrão, 1998).

<sup>49</sup>Dia em que foram assassinados camponeses dos campos de algodão da Baixa de Cassanje, na província de Malanje que compreende as aldeias de Cambo Sunginge, Zungue, Kanzage, Wholo dia Coxi, Santa Comba, Mulundo, Teca dia Kinda, Xandel, Moma, nos municípios de Cahombo, Marimba, Cunda dia Baze e Quela, porque se opuseram aos reduzidos preços na compra do algodão pelos fazendeiros e a companhia majestática, Cotonang. A reivindicação dos camponeses começou em Outubro de 1960, a revolta foi repelida com um bombardeamento da Força Aérea Portuguesa, tendo vitimado milhares de pessoas. [Online] Disponível em, <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/20838> (Consultado aos 08-03-2015).

<sup>50</sup>Dia em que grupos de guerrilheiros angolanos, comandados por cónego Manuel Joaquim Mendes das Neves (1896-1966), mestiço, natural da vila do Golungo-Alto, missionário secular da arquidiocese de Luanda), Paiva Domingos da Silva, Domingos Manuel Mateus e Imperial Santana, num total de cerca de duzentos homens, armados com catanas, desencadeando uma série de acções na cidade de Luanda. Um desses grupos montou uma emboscada a uma patrulha da Polícia Militar, neutralizando os quatro soldados, tomando-lhes as armas e as munições. Com o objectivo de libertar os presos políticos, assaltaram a Casa da Reclusão Militar, o que não conseguiram. Outros alvos foram a cadeia da PIDE, no Bairro de São Paulo e a cadeia da 7ª Esquadra da PSP, onde havia também presos políticos. Tentaram igualmente ocupar a «Emissora Oficial de Angola», estação de rádio ao serviço da propaganda do Estado. Nestas acções, morreram quarenta guerrilheiros, seis agentes da polícia e um cabo do Exército Português, junto da Casa da Reclusão. A data marca o início da luta armada contra o sistema colonial em Angola. [Online] Disponível em, <http://aventar.eu/2010/02/04/4-de-fevereiro-de-1961-acontecimentos-de-luanda/> (Consultado aos 08-03-2015).

<sup>51</sup>Naquele dia, ao alvorecer, sob a bandeira da União das Populações de Angola (UPA), a violência irrompeu de modo bárbaro. "Mata! Mata! UPA! UPA!" Munidos de "catanas e armas de fogo

sistema de ensino colonial. As reformas educativas do sistema colonial português verificadas em 1961/62, segundo Henderson (1990), surgem como resposta estratégica aos acontecimentos acima referidos. Das reformas introduzidas destaca-se a desresponsabilização da educação da “maioria” da população das instituições religiosas, passando a ser tarefa do Governo.

Referindo-se aos acontecimentos vividos em 1961 que impulsionaram mudanças no sistema de ensino colonial em Angola, Cardoso (2000) explica que se tratou de movimentos contestatários com apoio interno e externo, nomeadamente, dos contestatários a António de Oliveira Salazar que valendo-se das independências dos países vizinhos iniciaram as suas campanhas a favor da autodeterminação e independência das colónias, das vitórias das nações democráticas e da Conferência de Bandung<sup>52</sup>.

Soares (2002) reconhece também as acções dos movimentos contestatários como a mola impulsionadora para a concepção, em 1961, do plano de ensino primário para o ano letivo de 1962, a ser aplicados nos centros urbanos e suburbanos e meios rurais. O referido plano estipula o desenvolvimento do ensino como o fim essencial a atingir pelo Governo, visando o “aperfeiçoamento” do bem-estar das populações rurais e urbanas; o “melhoramento” dos mecanismos de acesso da população residente aos benefícios da civilização, o que pressupõe

---

rudimentares”, revoltosos “assaltam povoações e fazendas”, em regiões do Norte de Angola de acesso difícil. Santo António do Zaire, São Salvador do Congo e Maquela do Zombo, próximo da fronteira com o ex-Congo belga, mas também Ambrizete, Negaje, Mucaba, Sanza-Pombo são alvo de ataques. O número de mortos está longe de ser consensual, mas as estimativas mais referidas apontam para cerca de 800 brancos. Foi adoptado como o dia da fundação da FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola). [Online]Disponível em, <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/angola-1961-o-terror-macico-e-cru-1484923> (Consultado, aos 08-03-2015).

<sup>52</sup>Também conhecida como Conferência Afro-Asiática foi realizada entre 18 e 24 de Abril de 1955, na cidade indonésia de Bandung. Nela participaram 27 estados (Afeganistão, Arábia Saudita, Birmânia, Camboja, Ceilão, República Popular da China, Egipto, Etiópia, Filipinas, Índia, Indonésia, Irão, Iraque, Israel, Japão, Jordânia, Laos, Líbano, Libéria, Líbia, Nepal, Paquistão, Síria, Turquia, República Democrática do Vietname, Vietname do Sul e Iémen do Norte), dois países que ainda não tinham conquistado a independência (Costa do Ouro, hoje Gana e Sudão) e ainda, como observadores, representantes de Chipre e do povo árabe da Palestina. Os princípios fundamentais defendidos nesta conferência foram a luta contra o colonialismo, o direito de todos os povos à autodeterminação, a luta pela independência e pela liberdade de escolha dos estados relativamente aos seus próprios sistemas políticos. É reconhecida como tendo inspirado a criação do Movimento dos Não-Alinhados, [Online] Disponível em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Bandung/448752.html>, (Consultado 08-03-2015).

o “aumento” do rendimento real das famílias, “melhoria” do estado sanitário, “melhoria” das condições de trabalho, “elevação” do nível de educação e “garantia” da justiça social.

No âmbito do ensino primário, o plano prevê nos centros urbanos e suburbanos o aumento do número de estabelecimentos escolares, compromisso das empresas privadas na instrução dos trabalhadores, criando escolas profissionais de artífices para a sua qualificação. Nos meios rurais, os instrumentos de acção do plano compreendem “Levar a Escola à Sanzala” e a criação de artífices rurais. O plano de ensino primário prevê, igualmente, a preparação de professores que culmina com a formação de agentes docentes correspondentes a três níveis, nomeadamente: monitores escolares<sup>53</sup>, regentes escolares<sup>54</sup> e professores<sup>55</sup>, indo de encontro à diferenciação dos dois ciclos de escolaridade primária e à diferenciação do ensino rural e urbano. A aplicação do plano de formação concretiza-se com a preparação de 500 agentes de docência nos dois primeiros anos (Soares, 2002:140).

Heimer (1972) refere que a colocação dos professores nas categorias acima referidas obedecia a estratificação da sociedade, cabendo aos professores formados nas escolas do magistério, alguns professores de posto e professores auxiliares não africanos leccionar aulas no núcleo central. Os restantes professores de posto, professores auxiliares e a globalidade de monitores ministravam aulas nas comunidades periféricas. Tratava-se de um ensino de fraca qualidade, agravado pela falta de estabelecimentos de ensino (os poucos existentes eram de construção precária), bem como pela inexistência do material escolar como enaltece:

Em 1970, a distribuição das categorias de agentes de ensino era a seguinte, nas escolas situadas nas aldeias do “Universo agrícola” (= zonas rurais excluindo as áreas habitadas por agro –

---

<sup>53</sup>Destinados para as pequenas aldeias do meio rural, a quem era confiada a estrutura do sistema de ensino e da difusão da língua portuguesa, formados em três cursos intensivos. No primeiro curso aprendiam como ensinar a 1ª classe; a 2ª classe e outras subsequentes com apoio em manuais elaborados para o efeito, precisamente, “Didáctica das Lições do Ensino Primário Rural, para além de outras instruções de princípios e modelos de actuação social que lhes eram dadas como instrumento potenciador na interacção e desenvolvimento do meio rural. A partir das escolas das missões católicas de Cuima, Bela Vista, Malange, Caconda, Pereira d’Eça [Xangongo], Huíla, Moxico, Salazar [Dalatando], Gabela e Vouga (Soares, 2002).

<sup>54</sup>Mais tarde, designados por Professores de Posto, tinham de possuir o primeiro ciclo do ensino secundário, eram beneficiados com cursos de dois anos que visam a complementaridade da acção dos monitores, prosseguindo até a 4ª classe do ensino primário (Soares, 2002).

<sup>55</sup>Estes eram formados, de acordo com o sistema de ensino vigente na metrópole, na escola de Magistério Primário, confirmados pelo Decreto Ministerial, sob proposta do Governo-geral da Província (Soares, 2002).



pastores, o extremo noroeste e leste de Angola: 46,9% sem qualquer formação profissional, 46,9% monitores, 63% professores de posto) (Heimer, 1972:15).

Silva (2003) refere que, a partir de 1961, se regista a expansão e diversificação do sistema escolar e uma “proliferação” das escolas elementares no meio rural. As mudanças ocorrem, fundamentalmente, com a abolição do estatuto de indigenato que permitiu a unificação do ensino primário, juntando-se-lhe uma nova classe a pré-primária que antecede aos quatro anos regulares. Mantiveram-se as escolas de artes e ofícios e removeram-se as barreiras sociais que se impunham.

As transformações acima referidas, segundo a autora, verificadas na uniformização do ensino primário, vão conferir ao Estado colonial a exclusividade de ministrar o ensino “oficial”. A participação da Igreja Católica através das escolas das missões sofreu alteração com a “oficialização” das suas escolas, mantendo-as sob as subvenções do Estado. A uniformização do ensino primário estendeu-se às escolas das missões protestantes, sem no entanto remover-lhes a categoria do ensino particular, como argumento impeditivo de acesso às subvenções do Estado.

A nova atitude do Governo da metrópole levantou inquietação no seio da hierarquia da Igreja Católica que considerou as reformas ora referidas como o desrespeito aos acordos firmados e a marginalização das missões no ensino dos “indígenas” (Soares, 2002).

O censo de 1960, estudado por Henderson (1979:159), revela que o número da população juvenil beneficiada pelo ensino escolar era ínfimo, representados da seguinte maneira: dos 4.830.449 jovens existentes, na altura, 1.561.877 alunos estavam em idade escolar. De entre os quais 1.183.292 com idade dos cinco aos catorze anos e, os restantes 378.585 com idade compreendida entre 15-19 anos. Da totalidade dos jovens existentes apenas 105.981 encontravam-se matriculados no ensino primário e os 11.787 matriculados nas escolas secundárias e noutras escolas, numa representatividade de apenas 7,5% a frequentarem a escola no ano lectivo de 1960/1961. Até às vésperas das reformas do sistema de ensino ocorridas em 1961/1962, os dados estatísticos são pouco animadores como se apresentam no quadro 3.5.

**Quadro 3.5 – Número de Instituições, Corpo Docente e Discente até 31 de Dezembro, de 1961**

<b>Institutos de educação e ensino e sua frequência em 31 de Dezembro de 1961 (Último números publicados)</b>			
	Institutos	Professores	Alunos
<b>Total</b>	<b>2 947</b>	<b>4 988</b>	<b>141 122</b>
I – SUPERIOR	-	-	-
II – MÉDIO (Técnico Profissional)	3	21	191
A – Industrial	1	8	23
B – Comercial	1	4	28
C – Agrícola	1	9	140
III – SECUNDÁRIO	51	661	12 636
A – Liceal	36	309	6 774
1 – Oficial	7	165	4 515
2 – Particular	29	144	2 259
B – Técnico profissional (elementar e complementar)	15	352	5 862
a) Comercial e industrial	15	352	5 862
1 – Oficial	9	314	5 742
2 – Particular	6	38	120
b) Agrícola	-	-	-
1 – Oficial	-	-	-
IV – PRIMÁRIO	2 748	3 880	122 628
1 – Oficial	2 074	2 788	89 142
2 – Particular	674	1 092	33 486
V – PRÉ-PRIMÁRIO	10	28	680
1 – Oficial	2	10	194
2 – Particular	8	18	486
VI – FORMAÇÃO DE QUADROS DE SERVIÇOS PÚBLICOS	15	110	501
1 – Aeronáutica Civil	-	-	-
2 – Agricultura e Veterinária	-	-	-
3 – Ilegível	-	-	-
4 – Correios e Telecomunicações	1	1	4
5 – Economia (agentes rurais, treino de auxiliares sociais, etc.)	-	-	-
6 – Magistério Primário	3	13	242
7 – Meteorologia	-	-	-
8 – Obras Públicas	-	-	-
9 – Saúde e Higiene (enfermagem, preparadores de laboratório de farmácia e ajudantes técnicos de radiologia)	7	64	177
10 – Educação e Serviço Social	3	27	47
VII – PROFISSIONAL ELEMENTAR (ARTES E OFÍCIOS)	106	198	3 664
1 – Oficial	39	68	644
2 – Particular	67	130	3 020
VIII – ARTÍSTICO	1	7	59
IX – ECLESIASTICO	10	78	695
X – ESTRANHOS AO PLANO OFICIAL	2	5	68

Fonte: Azevedo, Ávila (1958), *Política de Ensino em África*, Ministério do Ultramar, p. 191.

A expansão do ensino primário oficial expressa-se nos dados estatísticos segundo os quais, no ano lectivo de 1960/1961, o número de alunos era de 105.781, vindo a ampliar-se para

521.920, no ano lectivo de 1972/1973, registando-se um aumento de quase 400%, mas, tal aumento não satisfaz o produto final, ou seja, dos alunos que terminam a 4.<sup>a</sup> classe, mantinham-se a um nível inferior a 10%. As causas de tais insucessos também se deviam à falta de professores habilitados (DPSE, 1964-1973).

A carência de professores acima referida advinha da política de exclusão dos nativos do processo de docência como explica Henderson (2000), destacando que aos angolanos não era permitido dar aulas nem tutelar uma filial, excepto quando possuidores do “bilhete de identidade oficial,” emitido pelas autoridades portuguesas da região.

A qualificação do pessoal docente, segundo Silva, enquadrava-se em quatro categorias: a primeira categoria, de professores primários regulares, habilitados com 5 anos de ensino secundário, formados em escolas do magistério durante 2 anos. Esta categoria representou um número reduzido de professores, avaliado em 30% até 1974, composto maioritariamente por brancos e um número reduzido de mestiços, não permitido a negros africanos; a segunda categoria era a de professores de posto habilitados com o ensino primário e beneficiados da formação geral e profissional de professores de posto durante 4 anos, nas escolas de formação de professores de posto. Eram provenientes das sociedades periféricas e representavam 1/5 de docentes do ensino primário; a terceira categoria era a de professores auxiliares (uma categoria oficiosa), com apenas 2 anos ou mais de ensino secundário, recrutados como agentes de ensino desprovidos de formação profissional/pedagógica; e a quarta categoria, a de monitores, habilitados apenas com instrução primária, beneficiados de cursos profissionais de curta duração (durante as férias de verão), provenientes das chamadas sociedades indígenas, constituía a maioria do corpo docente do ensino primário estimado em cerca de 40% (Silva, 2003:69-70).

O baixo rendimento escolar teve maiores repercussões no meio rural. Produto da diferenciação de condições sociais fez renascer a discriminação no ensino, já eliminada anteriormente e isso levou a que se produzissem clivagens entre as sociedades centrais e as sociedades periféricas, bem como entre as próprias sociedades centrais.

Verificou-se o surgimento e crescimento de escolas privadas na sociedade central, a aplicação do programa único à semelhança ao da “metrópole”, numa clara intenção de desenvolver a sociedade central, restringindo conhecimentos sobre o território colonizado com o realce para os aspectos geográficos e históricos das sociedades africanas, em benefício do sistema colonial. Ao inconveniente atrás referido juntou-se o fato da língua portuguesa ser o meio de comunicação exclusivo entre o aluno e o professor, o que veio colocar em desvantagem as crianças que não tinham como língua materna o português (Silva, 2003).

O nível de produção das reformas no ensino secundário e médio não conheceram a mesma dimensão em relação às produzidas no ensino primário. A única reforma verificada, segundo DPSE (1964-1973), ocorreu no ano lectivo de 1966/1967, com a uniformização e autonomização no contexto de escolas preparatórias, dos dois primeiros anos dos distintos subsistemas dos sistemas do ensino secundário (técnico, comercial e liceal), como continuidade das reformas operadas na metrópole. A referida mudança representou para Angola um momento de expansão do ensino secundário e de crescimento do número de alunos que transitaram do ensino primário para o secundário.

No entanto, Ferreira (1977:102) alerta que o crescimento ora referenciado não foi abrangente, na medida em que o inquérito efectuado em 1971, demonstrou que 68,5% de jovens em idade escolar, sem contar com as zonas sob o controlo dos movimentos de libertação, pertenciam ao meio rural. Dos quais 48,5% eram filhos de pastores e 20% filhos de camponeses. Da representação acima referenciada, o inquérito apurou que 15,5% de crianças de pastores e 37,0% de crianças de camponeses não tiveram acesso a escola, por razões económicas e financeiras no ano lectivo 1969-1970.

No intervalo compreendido entre 1968/69 e 1972/73 a expansão das escolas preparatórias proporcionou um aumento do número dos alunos do ensino secundário de 219%. Prosseguiram-se as pressões em duas direcções diferentes: enquanto a população africana pressionou o regime colonial no sentido de expandir o ensino médio, a população branca apostou na expansão da rede escolar liceal (Ferreira, 1977:102).

Soares (2004) refere que à semelhança do que ocorria no ensino primário e secundário quanto à expansão do ensino escolar, em Angola, também se assistiu ao mesmo movimento no ensino superior, de forma a ultrapassar as barreiras impostas pela capital portuguesa que dificultava a aplicação do Plano do Governo de Angola, para 1962, liderado pelo Venâncio Augusto Deslandes (Governador-geral), cujos objectivos estratégicos visavam a formação dos técnicos necessários para desenvolvimento económico e social de Angola, nomeadamente: técnicos de agropecuária, médicos, engenheiros e professores do ensino secundário que se encarregariam da formação dos técnicos e agentes com qualificação básica, indispensáveis para o desenvolvimento do território, indisponíveis a partir da universidade portuguesa que produzia apenas cerca de mil licenciados anualmente.

Soares (1979) explica que o Plano do Governo da colónia de Angola sobre a criação do referido ensino superior, não obstante algumas reticências, acabaria por ser aprovado com o aval favorável do então Ministro do Ultramar Adriano José Alves Moreira, através das Portarias N° 12 196 a 12 201, com a designação de Centros de Estudos Universitários, numa

composição de cinco, localizados nas cidades de Luanda, Nova Lisboa (actual Huambo) e Sá da Bandeira (actual Lubango) que contou com os cursos e planos curriculares (repartidos por semestres) seguintes:

- a) Centro de Estudos de Ciências Pedagógicas: composto pelos cursos profissionais de Ciências Filológicas (3), Ciências Geográficas e Naturais (3) e Ciências Físicas, Químicas e Matemáticas (3) e curso de especialização em Ciências Pedagógicas;
- b) Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Médica: compreendendo os cursos profissionais de Medicina Geral (5) e Análises Clínicas (5) e o curso de especialização em Cirurgia Geral (2) e Saúde Pública (1);
- c) Centro de Estudos de Ciências Económicas: constituído pelo curso profissional de Economia (5) e o curso de especialização em Estatística (1);
- d) Centro de Estudos de Engenharia: composto pelos cursos profissionais de Comunicações (5), Edificações e Urbanização (5) e Hidráulica (5);
- e) Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronómica: comportando cursos profissionais de Agronomia (5), Silvicultura (5), Pecuária (5) e Medicina Veterinária (5) e cursos de especialização em Biologia Agrícola (1) e Engenharia Agrícola (1) (Soares,1979:62).

No entanto, salienta o mesmo autor que, a conquista pelo Governo da colónia em ter conseguido a aprovação dos Centros Universitários coincidiu com a sua anulação através do Decreto-Lei N.º 44. 472, de 23 de Julho de 1962, do Ministério do Ultramar. A medida tomada pela “metrópole” gerou sérios protestos desde Angola, o que levou o Conselho Universitário da Universidade Técnica de Lisboa e da Junta Nacional da Educação, antes não tidos no processo, a emitir o seu parecer favorável à criação não só para Angola como também para Moçambique, dos Estudos Gerais Universitários, inseridos na Universidade Portuguesa, através do Decreto-Lei N.º 44 530, de 21 de Agosto de 1962, e passa a compreender os cursos seguintes:

- a) Ciências Pedagógicas;
- b) Médico-cirúrgico;
- c) Engenharia Civil;

- d) Engenharia de Minas;
- e) Engenharia Mecânica;
- f) Engenharia Electrotécnica;
- g) Engenharia Químico-Industrial;
- h) Agronomia;
- i) Silvicultura;
- j) Medicina Veterinária.

Foi da estrutura acima referida que emergiu a designação de Universidade de Luanda, a partir de 1968, por força do Decreto-Lei Nº 48 790, de 11 de Dezembro, por se considerar de desajustada à realidade a designação anterior. Porém, a aprovação do ensino superior para a colónia de Angola e Moçambique se constituiu num problema para o Governador-Geral de Angola, Augusto Deslandes<sup>56</sup> que foi substituído em seguida, juntamente com o seu elenco, figurando Amadeu Castilho Soares, Secretário Provincial da Educação (Soares, 2004).

A expansão lenta do ensino superior prosseguiu, ministrando cursos considerados menos problemáticos do ponto de vista político, bem como da criação em 1970, da Faculdade de Economia em Luanda (DPSE, 1964-1973). Mais tarde, no ano lectivo 1972/73, este mesmo nível de ensino superior apresentava um número de 3.094 estudantes, superior ao número dos estudantes provenientes de Angola a frequentar o ensino superior em Portugal, cifrado em 604, no ano lectivo 1971/72 (INE, 1973:87) (1974:71).

Até às vésperas do fim da colonização, isto é, 1974, o sistema de ensino colonial, em Angola, alcançou níveis altos do ponto de vista estatístico e conforme representado no quadro 3.6.

---

<sup>56</sup> Acusado de ingenuidade, inexperiência, excesso de zelo, demagogia e de ignorar e usurpar as competências do Ministro do Ultramar. Não só foi substituído do cargo que ocupava, o governante acima referido, como também foi afastado da carreira universitária de que era assistente no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa. Suportando o desemprego prolongado por invocadas infidelidades políticas e pessoais (Soares, 2004).

**Quadro 3.6– O estado do ensino colonial no último ano letivo de 1972/1973**

<b>Estabelecimentos, pessoal docente e alunos matriculados por ensinos</b>			
<b>Ensinos</b>	<b>Ano Lectivo/1972-1973</b>		
	<b>Estabelecimentos</b>	<b>Pessoal Docente</b>	<b>Alunos</b>
<b>Total</b>	<b>5.623</b>	<b>17.978</b>	<b>608.608</b>
Ensino infantil	62	111	3464
Ensino primário (a)	5.210	12.540	517.4
Ciclo preparatório Ensino Secundário	108	1.960	21
Ensino liceal	69	1.084	40.02
Ensino técnico profissional:			4
a) De escolas técnicas elementares, comerciais e Industriais (secundário)	60	959	4
b) De institutos comerciais e industriais (médio)		109	
	4	53	
Ensino agrícola	8		13.46
Ensino elementar profissional (de artes e ofícios) Ensino eclesiástico (secundário e superior)		129	7
	27	94	1.493
	9	274	482
Ensino superior universitário	1		
Ensino normal superior		8	2.212
Ensino normal:		131	827
c) De habilitação de professores de postos escolares	1		3.094
	15	42	
d) De magistério primário (médio)	5	57	25
e) Serviço social (secundário, médio e superior)	3	16	1.619
	2	159	
Ensino artístico	16	107	386
Curso de monitores	4	-	247
Enfermagem	-	6	589
Curso de formação e actualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário	1	112	1.481
	7		557
	11	27	-
Curso de formação religiosa			30
Formação de quadros de serviços públicos			362
Ensino estranho ao plano oficial			2.504

Fonte: INE (Instituto Nacional de Estatística), Anuário Estatístico, Ano XXXIX, 1973, p. 82.

Embora se considerem altos os níveis alcançados em 1974, são ainda insignificante do ponto de vista de impacto para as populações africanas, cujos índices de alfabetizados, na altura, segundo Simão (1995:14), apontavam para cerca de 20%.

Vários são os factores que estão na base dos insucessos do sistema de ensino colonial com respeito às populações africanas, que vão desde os obstáculos políticos<sup>57</sup>, à falta de recursos

<sup>57</sup>A discriminação no acesso ao ensino superior, a selecção e expansão limitada das faculdades e o controlo rigoroso da polícia política a PIDE/DGS – Polícia Internacional e de Defesa do Estado/Direcção Geral de Segurança(Silva, 2003), reorganizada e instalada nas colónias em 1954, através do Decreto nº 39749, de 9 de Agosto, com poderes especiais que herdou da PVDE (Polícia

económicos da parte dos pais e/ou encarregados de educação, à localização da escola distante da comunidade e outros. Sobre a localização desvantajosa dos estabelecimentos escolares, Heimer (1972:17-18) diz que quer no ensino primário, quer no pós-ensino primário, numa escala de 5 km a 30 km, a maioria dos estabelecimentos do ensino situavam-se entre 16 e 30 km.

Do modo geral, o sistema do ensino em África surgiu como um imperativo do poder colonial baseado nas necessidades económicas, administrativas e ideológicas dos colonizadores. Em paralelo, segundo Dias (1990), ao mesmo poder colonial atribui-se a prática de actos que visaram a marginalização ou destruição das bases da educação tradicional, ou seja, das bases de socialização e dos sistemas de normas e de valores vigentes na altura. O papel civilizador das populações africanas em especial de Angola, assumido pelo Governo colonial português durante longo tempo foi sobretudo uma estratégia para o seu domínio e os actos praticados enquadraram-se no processo de assimilação por tomarem o carácter unidireccional.

O sistema do ensino colonial em Angola, bem como nas restantes colónias portuguesas, fez parte da política de discriminação das populações autóctones para melhor domínio, tal como refere Henderson (1979), ao afirmar que o objectivo final da política das populações nativas visou a sua integração na nação portuguesa. Como consequências, tal atitude discriminatória e integracionista contribuiu em grande medida para a criação de um novo nacionalismo angolano que conduziu Angola a Independência, em 11 de Novembro de 1975.

### **3.2 O Ensino Escolar pós-Independência (1975-2013)**

A proclamação da Independência Nacional de Angola, ocorrida a 11 de Novembro de 1975, pelo MPLA, sob estado de guerra com outros Movimentos de Libertação Nacional FNLA e UNITA que quiseram impedir que tal acontecimento não tivesse lugar sob direcção daquele movimento, marcou uma nova era na vida política, económica, social, cultural e religiosa dos angolanos. Mas, o conflito não terminou com a conquista da Independência, vindo a prolongar-se, desta feita entre o MPLA e a UNITA, até 22 de Fevereiro de 2002, com a morte em combate do líder da UNITA, Jonas Malheiro Savimbi.

Os progressos alcançados na educação escolar, em geral, após Independência foram retardados, sobretudo, pelo conflito armado que para além de criar insegurança nas pessoas e

---

de Vigilância e Defesa do Estado) constituída pelo Decreto-Lei nº 22992 de 19 de Agosto, que assume: “amplas competências e funções, que a converteram no centro dum sistema de justiça política, independentemente das usuais instâncias judiciais (Mateus, 2004).



a destruição de infra-estruturas de entre as quais as escolares, limitou a alocação de recursos financeiros que foram adjudicados aos órgãos de defesa e segurança, para responderem ao *slogan* “fazer a guerra para acabar com a guerra”. O clima ora existente contrasta com a grande explosão escolar registada nos primeiros anos da Independência que resulta do sistema gratuito do ensino a todos os níveis.

Ao analisar o ensino escolar no período Pós-Independência há que ter em conta os três momentos diferentes: (i) O primeiro momento, que vai desde a Independência Nacional ao Multipartidarismo (1975-1992), onde o sistema de educação esteve confinado nas sedes provinciais, municipais e comunais, em áreas de maior segurança; (ii) O segundo momento, que compreende do Multipartidarismo (paz e guerra) até à conquista da paz definitiva (1992-2002); (iii) e, por último, o terceiro momento que vai de 2002 a 2013, marcado com a conquista e preservação da paz e a implantação da democracia.

### **3.2.1 O Ensino Escolar da Primeira República ao Multipartidarismo (1975-1992)**

Inicialmente, estas actividades educativas tiveram como suporte o sistema educativo colonial. Hodges (2001) refere que ao assumir-se a herança do sistema educacional português o ensino escolar continuou inacessível às populações africanas. Razão pela qual, a UNICEF (2001) estimou a taxa de analfabetismo em 44% para os homens e 71% para as mulheres (Hodges:2002:63).

O analfabetismo é um mal desnecessário capaz de condicionar todas as vias de desenvolvimento de uma determinada sociedade. O Relatório de Inquérito de Indicadores Múltiplos da UNICEF (1997) caracteriza o analfabetismo como um indicador de todos os males, ao afirmar:

[...] é um indicador sistémico de más condições de vida. É assim que onde ele se apresenta em alta proporção, se encontram geralmente, uma esperança de vida baixa, uma elevada taxa de mortalidade neonatal e infantil, empregos de baixa ou nenhuma qualificação, rendimentos insuficientes para garantir as necessidades de nutrição, habitação, transporte, vestuário, etc.; (UNICEF, 2001: 57)

O conflito armado pós Independência não permitiu efectuar reformas profundas e imediatas. Segundo MED (2014) as primeiras reformas educativas não profundastiveram início em 1977, dois anos após a Independência, cuja implementação ocorreu em 1978, e visaram inverter o quadro da herança do sistema de educação colonial caracterizado pela

descontextualização e desigualdade entre províncias no que concerne a implantação de infra-estruturas escolares, privilegiando as províncias de maior interesse económico. Foi da referida reforma que se estabeleceu o sistema de educação estruturado em: pré-escolar; ensino de base do I nível, a leccionar da 1ª à 4ª classe; o II nível, da 5ª à 6ª; o III nível, da 7ª à 8ª classe; o ensino médio, da 9ª à 12ª classe que incluía o PUNIV (ensino pré-universitário) e o ensino de adultos (alfabetização) e o ensino universitário sistema de educação que vigorou até 2011 (MED, 2014:35).

O ensino superior contava apenas uma única universidade pública, a UAN - Universidade Agostinho Neto, composta pelas Faculdades de Direito, de Economia, de Medicina e de Engenharia, todas concentradas em Luanda, representadas por núcleo em algumas províncias como Huambo, Benguela Huíla e Cabinda e pelos ISCED – Instituto Superior de Ciências de Educação. Às reformas acima referidas consagra-se a gratuidade do ensino a todos os níveis que, como consequência, provocou uma explosão escolar, incompatível com a capacidade de acolhimento por carência de escolas e de salas de aulas.

A forma gratuita e obrigatória implantada no ensino escolar logo após a Independência deu lugar à rápida explosão no ensino de base. Simão (1995) refere que a partir de 1975, a educação escolar em Angola registou, pela primeira vez, uma grande explosão no ensino de base do I nível ou seja, no ensino primário. Em 1977, por exemplo, o número de crianças matriculadas foi de 1.026.291, verificando-se um aumento de duas vezes mais em relação aos quatro anos anteriores. Porém, este crescimento não foi acompanhado da construção de infra-estruturas escolares com a agravante das poucas existentes na altura e, sobretudo, as do meio rural sofreram a destruição massiva pelo conflito armado que durou quase três décadas. Estima que em 1990, cerca de 2.700 escolas foram destruídas e os orçamentos para a educação sofreram reduções significativas para dar prioridade as medidas de defesa e segurança (Simão, 1995:62).

No entanto, segundo a mesma fonte o novo sistema educativo que resultou da reforma acima mencionada, não revelou eficácia, razão pela qual foi alvo de críticas sociais que levaram a uma reflexão e realização de um diagnóstico em 1986, com enfoque para o Ensino de Base Regular, envolvendo quatro províncias (Huambo, Cabinda, Benguela e Huíla). O diagnóstico produziu valiosas conclusões, destacando-se duas (2ª e 4ª):

“a) [...] produzir mudanças substanciais no Sistema de Educação, as quais não podiam resumir-se a uma simples alteração de conteúdos nem a modificações parciais, mas sim

transcendem para [as] transformações estruturais fundamentais e novas concepções no enfoque da educação para o desenvolvimento da nova geração;

- c) A execução dessas mudanças na prática deve estar, em primeiro lugar, assegurada por uma correcta organização geral do sistema que garanta, tanto horizontal como verticalmente, a orientação e controlo de toda a actividade educacional, e assegurada, em segundo lugar, pela criação de condições materiais que permitam levá-la a cabo com efectividade: edifícios escolares, mobiliário e todo aquela material de ensino que contribua para a formação integral do indivíduo e, sobretudo, que implique um reconhecimento social [da] pessoa do professor.” (MED, 2014:39)

Apontam-se como causas de estrangulamento do sistema educativo implantado em 1978, as seguintes: (i) a ausência de uma delimitação clara do perfil de saída dos alunos, principalmente do Ensino de Base Regular; (ii) os desajustamentos entre a carga horária e os conteúdos programáticos, ou melhor, o tempo real disponível e o tempo previsto nos planos de estudo; (iii) a programação de conteúdos escolares ambiciosos e, em algumas disciplinas descontextualizados; (iv) o fraco aproveitamento escolar dos alunos onde, de 1000 que ingressara na 1ª classe, decorridos 4 anos, apenas 142 terminaram o 1º Nível do Ensino de Base. Dos quais, 34 transitaram sem repetição de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições; (v) o abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores; (vi) a existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país, em função dos interesses dos colonialistas; (vii) a destruição de um número significativo de escolas, resultante da situação político-militar, fundamentalmente a partir do início da década de 90, dificultando, de certa maneira a evolução positiva no que toca as salas de aulas (MED, 2014:35-36).

Foi, segundo MED (2014), com base nas constatações sobre o sistema educativo saído da reforma anterior, associadas às reclamações da sociedade e às transformações socioeconómicas e políticas do momento, tidas como desajustadas do modelo de educação preferido que surgiram as primeiras reflexões que conduziram a 2ª reforma educativa, cuja implementação ocorre apenas a partir de 2011, que tem como finalidade o alcance dos seguintes objectivos:

- 1) Expandir a rede escolar;
- 2) Melhorar a qualidade do professor de ensino e aprendizagem;
- 3) Reforçar a eficácia do sistema de educação;

#### 4) Melhorar equidade do sistema de educação

Correia (1996) debruça-se sobre as reformas do ensino escolar operadas pelos Estados pós-colonial em África e ressalta os aspectos segundo o qual tais reformas assentam no Plano de Adis Abeba sob orientação e patrocínio da Conferência das Nações Unidas para o desenvolvimento da educação de África, realizada em 1961. O Plano favoreceu a expansão do ensino e, conseqüentemente, a explosão escolar, dada a procura social máxima.

No caso de Angola, logo após a independência (1977), confronta-se com a invasão escolar resultante das reformas operadas destacando a gratuidade do ensino, não sendo pois correspondida com a criação de estabelecimentos escolar, devido a guerra, o que causou uma discrepância entre a procura e a oferta.

Ao ensino escolar, no seu conjunto, reserva-se-lhe a tarefa de satisfazer não só as necessidades de formação técnica da sociedade, mas, acima de tudo, a necessidade de formação cultural e humana do estudante. Para que tenha uma visão global da vida e do mundo que o rodeia, de modo a poder integrar-se com dinamismo na sociedade com uma atitude crítica e ética válida. Para a concretização da referida tarefa de formação do estudante a escola conta com a participação de diversos parceiros sociais, nos diferentes níveis de ensino.

O sistema educativo angolano nesta altura vai identificar-se com ideológica socialista (marxista-leninista) e todo ele gratuito e com o ensino superior a beneficiar uma ínfima franja da população estudantil, por falta de estruturas, de representatividade nas províncias e devido à guerra que não permitia a movimentação nem dos professores ao encontro dos estudantes interessados a continuar e nem destes estudantes para as estruturas existentes, de expansão limitada, associados ao factor de restrição de vagas.

O programa de combate ao analfabetismo implementado logo após Independência foi outra forma educativa que complementou a estrutura educativa que conheceu um impacto positivo na sociedade angolana com o aumento cada vez mais de alfabetizados. De salientar que durante o período em análise o Governo da República Popular de Angola assumiu a educação, não permitindo a participação de outros parceiros sociais, como a igreja e o sector privado. Por vias de protocolo de cooperação conseguiu obter professores de Cuba, da Bulgária, da União Soviética, da Alemanha Democrática, do Vietname, fundamentalmente, para contrapor a carência de professores que ministram aulas nos níveis atrás referidos, excepto nos níveis básicos (I e II). A falta de professores qualificados deveu-se ao facto dos existentes na época colonial, grande parte deles terem abandonado o país, fugindo à guerra.

A educação escolar baixou de qualidade. Com efeito a destruição de infra-estruturas escolares criou discrepâncias entre o crescimento da população estudantil e a capacidade de acolhimento que obrigou à introdução, em 1983, de um sistema de utilização de salas de aulas em três diferentes turnos do dia (manhã, tarde e a noite). (Simão, 1995:62) estima em cerca de 1.400.000 crianças de 05 a 14 anos de idade que não estudou por falta de salas de aulas. O número de crianças excluídas do sistema de ensino escolar cresceu para cerca de 1.422.000 no ano lectivo 1990/91, correspondendo a 53,3%. À situação atrás referida associou-se a elevada taxa de abandono escolar e de repetição que, combinadas, situavam-se em 50%, bem como do *deficit* de 5.000 salas de aulas e de 9.000 professores para o ensino de base do I nível, o que levou à redução da qualidade de ensino e a sua falta de eficiência.

O abandono escolar pode ser visto no quadro de rendimentos familiares, pois o empobrecimento das famílias é um dos maiores obstáculos capaz de impedir que as crianças possam frequentar a escola e influi também nos rendimentos escolares. Este nível acentuado de pobreza das famílias em Angola surge, em parte, com o conflito armado que forçou as populações rurais a abandonar os campos e refugiarem-se nas cidades. Hodges (2001) explica que na década de 1980, a situação de guerra agudizou-se e registou-se a destruição e o abandono das populações, incluindo a estudantil, das zonas rurais para as cidades, superlotando as escolas urbanas.

Ao abandono escolar associou-se, igualmente, a impossibilidade de cultivar os campos, fonte principal de riqueza da população rural. Esta condição precária de viver forçadamente nas cidades com os hábitos e costumes trazidos do campo, contrários aos vigentes nos centros urbanos, levou entre outras consequências, ao descontrolo das crianças pelos pais e educandos, dando lugar ao fenómeno criança de rua ou criança na rua, a viver de esmolas e em condições péssimas.

As estatísticas e referências atrás apresentadas mostram a gravidade da situação do ensino escolar em Angola no período em análise. Simão (1995: 63) salienta que a taxa bruta de frequência à escola no período em estudo foi apenas de 41%, aproximadamente. Admite que ao continuar as tendências que se apresentavam naquele momento podiam levar a condenação da juventude ao analfabetismo com todas as consequências para o futuro da nação.

Como referido anteriormente, até o fim da vigência do partido único (1990) as políticas educativas, não permitiram a participação do ensino privado no processo de educação escolar. Os primeiros sinais do ensino privado em Angola verificaram-se com a publicação do Decreto 21/91 de 22 de Junho. A abertura a este tipo de ensino (privado) revelou a impossibilidade do Governo em continuar a assumir, sozinho, a satisfação da procura da educação. Segundo

Henderson (2001) a pressão, foi, levada a cabo pela burguesia que almejava alcançar dinâmicas vigentes nos países capitalistas. Assim, mudanças efectivas nesta direcção aconteceram a partir do multipartidarismo.

Inicialmente, o ISCED funcionou apenas na cidade do Lubango, beneficiando das estruturas da então Faculdade de Letras do sistema educativo colonial. Mais tarde, fundou-se o ISCED de Luanda que procurou a todo o custo sem sucessos assumir a hegemonia desta linha educativa em detrimento do ISCED do Lubango com estruturas próprias herdadas do sistema de ensino colonial, só pelo fato de localizar-se na capital Luanda, mas sem infra-estruturas condignas<sup>58</sup>.

### **3.2.2 O Ensino Escolar do Multipartidarismo (1992-2013)**

O sistema educativo do período em análise, surgiu das reformas operadas no contexto político angolano, levadas a cabo pelo MPLA, derivada da decisão saída da reunião do Comité Central, realizada em Junho de 1990 que conduziu a realização do terceiro congresso, em Dezembro do mesmo ano. Desta reunião foram adoptados o multipartidarismo e a economia do mercado como vias para retirar o país da crise em que esteve mergulhado. Estas reformas foram influenciadas pela política mundial que puseram fim da Guerra Fria, a queda do Morro de Berlim e a abolição do *Apartheid*.

Com base nestas reformas foram assinados a 15 de Maio de 1991, em Estoril-Portugal, entre o Governo do MPLA e a UNITA, os Acordos de Bicesse que serviram de base para a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1992. Destes Acordos resultou o segundo conflito armado pós eleitoral, considerado o mais mortífero e destruidor em relação ao anterior (1975-1991). Nas destruições ficaram incluídos os estabelecimentos escolares.

Como consequência da retomada da guerra o governo foi, obrigado a atrair maior parte dos recursos disponíveis para suportar a guerra em busca da paz, tendo o sector de educação escolar sobrevivido com orçamentos baixos, como precisa UCAN (2010: 114) “[...] era totalmente dependente do Ministério das Finanças, no que diz respeito aos recursos financeiros”. Por esta razão, o sector de educação não regista avanços escolares significativos durante o período. Para além disso, o regresso ao conflito armado em 1992, representou um forte revés para a educação, afectando todo o tecido social com realce para a quebra dos

---

<sup>58</sup>O Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda funcionou até 2013, altura em que foi transferida para a cidade do Kilamba, nas estruturas pré-fabricadas, localizadas no Município de Ingombota, bastante limitadas em salas de aulas e gabinete de trabalho.

valores éticos e morais da sociedade angolana.<sup>59</sup> O conflito armado pós-eleitoral de 1992, representou, igualmente, o momento mais dramático da história de Angola, onde o colapso total do sistema de educação não foi posto de parte, devido a insegurança que se fazia sentir no país.<sup>60</sup>

### 3.2.2.1 Ensino não Universitário

Até 2002, altura que se alcançou a paz definitiva o ensino não universitário registou alguns avanços como os da reforma educativa através da Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Nacional. Esta Lei prolongou o ensino primário obrigatório que só era ministrado até a 4ª classe, passando para até a 6ª classe, o I ciclo da 7ª classe até a 9ª classe e o II ciclo da 10ª classe à 12ª classe, cuja aplicação só teve início a partir de 2003 (INE, 2003: 121). O quadro 3.7 ilustra o processo de reforma no sistema de ensino geral.

**Quadro 3.7– Reformas do sistema escolar**

Sistema de Ensino Geral		
Educação Pré-escolar	Níveis de ensino	Idade mínima de entrada
Iniciação jardim infantil creche	1 2 3	1-5
Ensino Primário	Número de classes	Idade mínima de entrada
Educação regular educação de adultos	1ª – 6ª Alfabetização	6
Ensino Secundário	Número de classes	Idade mínima de entrada
<b>Ciclo I</b> Ensino geral Formação profissional	7ª – 9ª	12
<b>Ciclo II</b> Ensino geral Ensino médio geral Ensino médio técnico	10ª – 12ª 10ª – 13ª 10ª – 13ª	15 15 15

Fonte: INE, *Relatório Analítico* – Vol. I, Ministério do Planeamento, 2011, p. 53.

<sup>59</sup>Pinda Simão, então Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa, actualmente, Ministro do mesmo ramo, durante a intervenção no acto comemorativo do dia do educador, realizado na Província do Zaire. O Dia do Educador foi institucionalizado a 22 de Novembro de 1976, data em que o primeiro Presidente de Angola, António Agostinho Neto, efectuou uma visita à fábrica da Testang II, Província do Uíge, onde procedeu ao lançamento da campanha de alfabetização, em *Jornal de Angola*, Segunda-feira, 23 de Novembro, 2009, p. 2.

<sup>60</sup>As consequências do conflito armado pós-eleitoral no sector da educação vão desde a distorção da rede escolar, ao exercício imperfeito da actividade docente que se confrontava com a falta de escolas, de professores com os existentes a auferir salário incompatível ao custo da vida, longe de dignificar a carreira docente, associado a falta do material didáctico.

Dá-se, também, a aprovação do Decreto nº 43/02, publicado através do Diário da República I Série nº 70 de 3 de Setembro, sobre o estatuto do ensino privado não superior que revoga o Decreto nº 21/91 de 22 de Junho. Através do Decreto nº 43/02, as instituições de educação privadas não só contam com a acção do Estado como estipula o Artº 3º alíneas a) “garantir a liberdade de instituição e de funcionamento do ensino privado;” e, b) “promover as condições que possibilitem a sua criação e funcionamento;” como também conta com apoio previsto pelo Artº 4º “O Estado poderá conceder incentivos ao investimento nos termos e nas condições que vierem a ser regulamentados, visando a melhoria da qualidade do ensino e a igualdade de oportunidade no acesso”.

A paz definitiva que se viveu a partir de 2002, transformou-se num grande catalisador da aderência ao processo de educação escolar. Assim, segundo Pestana (2010: 114) verificou-se novamente a expansão e explosão do ensino primário. Registou-se um crescimento substancial de 1.733.549 alunos controlados em 2002 para 3.757.677, em 2008, um aumento acima de 100%.

A evolução do ensino escolar atingiu números significativos de 2001 a 2010, nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente: iniciação, primário, Iº ciclo secundário IIº ciclo secundário, incluindo técnico profissional, formação profissional, ensino especial e alfabetização. Ao nível da alfabetização, por exemplo, segundo o INE (2011:62) a evolução neste campo foi significativa com Luanda a atingir 87% de pessoas alfabetizadas, seguindo-se-lhe as províncias de Cabinda e do Zaire com uma taxa acima de 70%, permanecendo com níveis ainda baixos as províncias do Cuando-Cubango, Moxico, Lunda Norte, Lunda Sul e Bié, observando uma taxa evolutiva de 26,5%. Tais progressos deveram-se à conquista da paz em 4 de Abril de 2002 que proporcionou à livre circulação de pessoas e de mercadorias.

Contudo, segundo a mesma fonte, prevaleceu a baixa taxa de frequência no ensino pré-escolar, tendo sido identificadas 3 razões que estão na base, sendo:

- a) A primeira, tem a ver com a disponibilidade do serviço pré-escolar na área de residência;
- b) A segunda, diz respeito aos pais em considerarem os filhos ainda pequenos para frequentarem a escola;
- c) A terceira e última, que se prende com a falta de recursos para custear os custos que o serviço impõe.



As razões do sucesso do sistema escolar destaca-se o aumento do financiamento para este sector social por parte do Orçamento Geral do Estado, passando de 263,5 mil milhões de kwanzas em 2010, para 536,93 mil milhões de kwanzas, em 2013. As despesas com a educação aparecem desta forma duplicadas no intervalo 2010 a 2013, compreendendo a um aumentando nominal de 103,8%, correspondendo a um crescimento médio anual de 25,9%. Importa salientar que os dados ora referenciados dizem respeito às despesas programadas e não às despesas efectuadas na realidade (UCAN, 2013:104).

No âmbito da reforma escolar, os efectivos registaram um crescimento progressivo satisfatório, passando de 5.658.993, em 2008, para 7.156.600, em 2012, como ilustra o quadro 3.8.

**Quadro 3.8-- Evolução dos efectivos escolares 2008-2012, no quadro da reforma escolar ao nível nacional**

Nível de Ensino	2008	2009	2010	2011	2012	V(08-12) %
<b>Alfabetização</b>	502.350	532.491	532.943	561.424	578.267	15,1
<b>Ensino Especial</b>	18.439	20.282	22.310	23.193	23.888	29,6
<b>Iniciação</b>	711.025	690.375	663.015	587.710	570.079	-19,8
<b>Ensino Primário</b>	3.851.622	3.967.886	4.189.853	4.875.868	5.022.144	30,4
<b>Ensino Secundário, 1º ciclo</b>	363.210	406.795	507.125	619.841	638.436	75,8
<b>Ensino Secundário, 2º ciclo</b>	212.347	231.695	253.208	314.355	323.786	52,5
<b>Total</b>	5.658.993	5.849.524	6.168.454	6.741.297	7.156.600	26,5

Fonte: GEP (Gabinete de Estudo e Planeamento) do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação 2008-20012, p. 1.

Embora, por um lado, se tenha registado uma evolução positiva de ingresso no sistema de ensino não universitário como ilustra o quadro acima, com o ano de 2013 a somar apenas 6.745.888 (UCAN, 2013:72), por outro lado, houve uma elevada taxa de desistência estimada em 27% que associada com a taxa de repetência 26,8% constituiu mau indicador para o ensino em Angola, conforme consta do quadro 3.9. A título de exemplo, no ensino secundário as reprovações e as desistências estimaram-se em 11,17% em cada um dos dois ciclos 1º e 2º, cabendo ao ensino privado a maior percentagem de 12,7%, contra os 11% do ensino público. Comparativamente, quanto ao género registou-se uma ligeira subida do feminino, atingindo 50,17% (UCAN, 2013:83).

**Quadro 3.9– Eficácia interna**

<b>Indicador</b>	<b>Antigo Sistema</b>	<b>Novo Sistema</b>
<b>Taxa de promoção</b>	46,7%	80%
<b>Taxa de repetência</b>	26,8%	13,2%
<b>Taxa de desistência</b>	27%	6,9%
<b>Coefficiente de eficácia</b>	62%	90%
<b>OGE % para Educação</b>	5,6%	8%

Fonte: GEP (Gabinete de Estudo e Planeamento) do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação 2008-20012, p. 3.

No entanto, não são somente os factores acima referenciados que contribuíram para o progresso do sistema educativo, existiram outros factores como a evolução sistemática do corpo docente e o melhoramento das condições de trabalho e estudantis que jogaram papel decisivo. Assim, segundo MED (2012:2) o número de docentes nos níveis de ensino não universitário cresceu de 185.220 em 2008, para 245.979 em 2012, numa evolução de 32,8 %. No ano de 2013, segundo UAN (2013:85) o corpo de docentes estimou-se em 278.306, destes 152.657 pertencem ao ensino primário, 13.498 dos quais ingressaram nesse mesmo ano. No ensino secundário no seu todo, o número de docentes cresceu de 106.819 em 2012 à 125.649 em 2013. A distribuição estabelece-se conforme o quadro 3.10.

**Quadro 3.10– Evolução do corpo docente não universitário (2008-2013) ao nível nacional**

<b>Professores por Nível de Ensino 2008-2013</b>						
	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Ensino Primário</b>	106.940	121.206	125.290	133.469	139.159	152.657
<b>Ensino Secundário, 1º Ciclo</b>	52.077	59.024	60.689	67.086	71.415	83.605
<b>Ensino Secundário, 2º Ciclo</b>	26.202	29.698	29.432	32.604	35.404	42.044
<b>Total</b>	185.220	209.928	215.412	233.160	245.979	278.306

Fonte: GEP – Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação 2008-20012: 2 e UCAN, 2013:79-85

A partir do quadro acima pode-se compreender que o corpo docente teve um aumento numérico de 93.086 entre 2008 a 2013. A par disso, melhoraram, também as condições de trabalho e de acomodação dos alunos com o aumento de mais salas de aulas, embora não sendo de uma abrangência total, por existirem ainda localidades longínquas onde as aulas eram dadas ao ar livre, em situações difíceis. De salientar que o nível de degradação que o sector sofreu não permitiu uma recuperação imediata. Portanto, é de enaltecer os avanços significativos no domínio do aumento das salas de aulas, tendo registado um crescimento de 50.516 em 2008, para 58.564 em 2012, e observando-se uma subida para 66.786 em 2013. Destas, 3.379 foram construídas em 2013, como mostra o quadro 3.11.

**Quadro 3.11– Evolução de salas de aula, 2008-2013, ao nível nacional**

Nível de Ensino	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Primário (C/Iniciação)</b>	45.608	46.976	48.386	51.333	52.873	56.252
<b>1º Ciclo do Secundário</b>	3.467	3.571	3.678	3.902	4.020	7610
<b>2º Ciclo do Secundário</b>	1.441	1.484	1.529	1.622	1.671	2924
<b>Total</b>	50.516	52.031	53.593	56.857	58.564	66.786

Fonte: GEP - Gabinete de Estudo e Planeamento, do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação, 2008-20012, p. 2; UCAN, 2013:80-86.

Ainda assim, foi um número insignificante se tivermos em conta que a satisfação estudantil dos cerca de 7.156.600, em termos de acomodação (salas de aulas), a necessidade situava-se em 204.475, partindo do princípio universal de 35 alunos por cada sala de aulas. Registou-se o aumento de formação técnica de 2008 a 2012, com os seguintes indicadores: professores 10.220 para 12.854; Médio Técnico 17.987 para 24.943; e, Geral 7.195 para 9.404, numa relação global de 35.402 em 2008 e de 57.201 em 2012, e em recursos técnico materiais e financeiros, assim como a eficácia do processo em si (ver quadros 3.12 e 3.13). Como exemplo, no antigo sistema educativo o aproveitamento no ensino primário era de 42%, registando uma subida significativa no mesmo nível e no novo sistema, para 91,10% na experimentação e 82,30% na generalização. No mesmo nível a taxa de abandono escolar era alta no antigo sistema 42% e baixa no novo sistema, á razão de 2,82% na experimentação e 13,20% na generalização (GEP, 2012:3), como ilustram os mesmos quadros 3.12 e 3.13.

**Quadro 3.12– Rendimento externo (técnicos formados)**

2º Ciclo Ensino Secundário	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Formação de Professores</b>	10.220	11.855	12.116	12.480	12.854
<b>Médio Técnico</b>	17.987	19.965	22.161	23.511	24.943
<b>Geral</b>	7.195	7.086	8.864	9.130	9.404
<b>Total</b>	35.402	39.806	43.145	45.121	57.201

Fonte: GEP - Gabinete de Estudo e Planeamento, do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação 2008-20012, p.

**Quadro 3.13– Aproveitamento escolar ao nível nacional**

Sistema de Educação	Antigo Sistema			Novo Sistema					
				Experimentação			Generalização		
Fases de Reforma	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.
<b>Ensino Primário</b>	42%	32%	26%	91,10%	6,08%	2,82%	82,30%	4,50%	13,20%
<b>1º Ciclo Ensino Secundário</b>	45%	29%	30%	83,4%	12,80%	3,30%	67,10%	16,80%	15,10%
<b>2º Ciclo Ensino Secundário</b>	44%	30%	29%	77,3%	14,20%	8,50%	70,80%	13,30%	15,90%

Fonte: GEP - Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação, Indicadores do Programa de Governação 2008-20012, p. 3.

O aproveitamento escolar nos níveis de ensino de iniciação e primário na província de Benguela, onde está enquadrada a região dos Vahanya (a unidade de análise), é ainda preocupante. Apresenta um número de desistência ou de abandono escolar bastante elevada de 285.585, mais de ¼ dos 2.042.476 alunos matriculados, durante os anos de 2011, 2012 e 2013, nas diversas classes de ensino da iniciação à 6ª classe numa representação de cerca de 13%. As diferenças entre os alunos matriculados e os alunos aprovados e desistentes corresponde ao número de alunos reprovados estimado em 147.899, conforme o quadro abaixo (DPEB – Direcção Provincial de Educação de Benguela, 2011:1).

As razões que estão na base do abandono escolar são descritas pelo IBEP – Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População (2011) como, sendo: a escassez de recursos capazes para garantir a merenda, tendo em conta o nível baixo de rendimento da maioria das famílias angolanas, sobretudo as dos meios urbanos; a falta de professores para justificar a presença na escola; e, a falta de escolas, agravadas ao facto das existentes no meio rural boa parte localizarem-se a longas distâncias da habitação dos que as frequentam.

As infra-estruturas escolares, para a iniciação e ensino primário, registaram um crescimento digno de realce, passando de 1.013 em 2009, para 1.131 em 2012, decrescendo para 1.007, para 2013, devido à requalificação. Destas, 470 pertencem a região dos Vahanya. O aumento do número de escolas permite também o aumento de salas de aulas. A província de Benguela conta com uma evolução de salas de aulas de 2.020, em 2009, para 5.860, em 2013 (GEPEDPEB, 2013:1 e Anuários: 2012: 44).

O quadro docente também regista aumento de 11.961, em 2009, subindo para 13.689, em 2011 e descendo para 12.673, em 2013, conforme o quadro 2.14. Destes, 5.423 encontram-se distribuídos no território Hanya, conforme o quadro 3.14.

**Quadro 3.14– Crescimento de estabelecimentos escolares, salas de aulas e docentes da Província de Benguela**

	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Número de Escolas</b>	1.013	1.068*	1.131	1.074	1.007
<b>Número de Salas definitivas</b>	2.020	1.649	1.917	1.929	5.860
<b>Número de Professores</b>	11.961	12.390	13.689	11.163	12.673

\* Conta com 27 Escolas comparticipadas.

Fonte: GEPEDPEB - Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística da Delegação Provincial de Educação de Benguela, 2009, 2010 e 2011 e 2013, p. 1; Anuários de 2012, p. 44 e Anuário de 2013, p. 3.

O aumento verificado em Benguela com as salas de aulas e a diminuição de escolas justifica-se pelo fato da degradação por um lado de algumas infra-estruturas e a construção de

outras com maior número de salas de aulas e, tal revela sinal positivo de crescimento no sector de educação. Quanto ao decréscimo do quadro profissional (professores) deve-se à triagem do quadro existente, razão pela qual se verifica *défict* do pessoal docente, associado a fuga de alguns professores dos seus postos de trabalho alegando a falta de condições sociais.

Debruçando-se sobre os recursos financeiros alocados ao sector da educação a partir do OGE – Orçamento Geral do Estado é motivo para se afirmar que o fim do conflito armado pós-eleitoral que o país viveu há 13 anos permitiu prestar maior atenção a esse tão importante sector da vida social. Regista aumentos substanciais com a alocação de 341,17 mil milhões de kwanzas, em 2011, subindo gradualmente para 376,76 mil milhões para 2012 e 536,93 mil milhões para 2013, portando, duplicado neste último ano. Apesar dos aumentos dos valores verificados, persiste a insuficiência, atendendo às crescentes necessidades que se fazem sentir. (UCAN, 2013:104).

No que se refere ao espaço geográfico ocupado pelos Vahanya, o aproveitamento escolar é também uma preocupação a ter em conta, partindo do índice de desistência ou abandono escolar. Dos 189.551 alunos matriculados durante o ano lectivo de 2013, nos municípios do Cubal, de Caimbambo, do Chongoroi e da Ganda, destes, 127.485 alunos foram dados como aprovados e os restantes distribuídos entre reprovados e desistentes. O número de reprovados e desistentes estima-se em 35.913, cabendo aos desistentes 21.347. Como pode observar-se, quer o número de reprovações quer o número de desistências reflectidos no quadro 3.15, constituem motivo de preocupação a ter em conta na análise do aproveitamento de ensino em Angola.

**Quadro 3.15– Aproveitamento escolar do Ano Lectivo de 2013, por Município do território dos Vahanya**

Municípios	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Desistidos
Caimbambo	27.030	19.535	2.846	5.143
Cubal	85.197	71.031	5.062	10.104
Chongoroi	22.035	16.291	2.180	3.605
Ganda	55.289	20.628	4.478	2.495
<b>Totais</b>	189.551	127.485	14.566	21.347

Fonte: Anuário de 2013, p. 3.

A evolução de infra-estruturas escolares (escolas e salas), bem como do corpo docente no território Hanya apresenta em 2011; 2012 e 2013, um quadro variável em duas situações (crescimento e decréscimo). Crescimento por se ter construído mais escolas e decréscimo por se ter excluído ou demolido algumas escolas e ampliando as escolas já existentes, havendo no entanto o aumento do número de salas de aulas. Tomando-se como

exemplo o município do Cubal, este contava com 245 escolas em 2011, e passou a contar com 258 em 2012 e 216 em 2013. O número de professores neste município variou de 2.008 em 2011 para 366 em 2012 e 403 em 2013. A redução brusca verificada neste quadro profissional deve-se ao fato das depurações efectuadas em busca da qualidade e desistências. As situações acima espelhadas são verificáveis aos restantes municípios como reflecte o quadro 3.16.

**Quadro 3.16 – Crescimento de escolas, salas e corpo docente no Território Hanyá**

Desig.	2011			2012			2013		
	Cubal	Caim.	Chong	Cubal	Caim.	Chong	Cubal	Caim.	Chong
Nº Escolas	245	98	124	258	96	113	216	94	86
Nº Prof.	2.008	54	1.148	366	119	146	403	125	142

Fonte: GEPEDPEB - Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística da Delegação Provincial de Educação de Benguela, 2009, 2010 e 2011, pp. 6-8. Anuários (2012, pp. 3-5 e 2013).

“É por intermédio do ensino escolar que um país adquire o conhecimento técnico e social para os seus habitantes desenvolvendo o talento de cada um, constituindo-se alto nível de especialização e uma requerida mobilidade social, elevando a noção de responsabilidade colectiva” (Araújo, 1964: 28). Angola vive, hoje, um crescimento digno de realce, notável em Luanda, em todas capitais provinciais, municípios e comunas, com construção de infra-estruturas sociais (residências, escolas, hospitais, água potável, estradas pontes, transportes e outras) com sinais de afectar as aldeias. No entanto, os esforços evidenciados estão ainda longe de atingir o desenvolvimento onde cada um possa usufruir do bem-estar. Por isso é de considerar o desenvolvimento humano, em Angola, como uma “batalha” de longo percurso para conquistar.

No que diz respeito à formação média técnica em escolas públicas, avanços significativos são registados com a existência de cerca de 81 escolas, no ano de 2013, distribuídas pelas dezoito províncias que constituem a divisão administrativa de Angola. Do número de escolas ora referido, a Província de Luanda, dada as especificidades próprias (maior concentração populacional estudantil) absorve a maior parte do número de escolas técnicas médias (24), seguida da Província de Benguela com 9 escolas. As referidas instituições registam um movimento estudantil de 88.310 alunos matriculados, distribuídos pelos três ramos do saber, sendo: indústria (39.610); economia (30.328); agricultura (3.208); e, saúde (15.164). A formação do referido número de estudantes contou em 2013 com 5.283 professores (Relatório da Comissão da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social da Assembleia Nacional (2014:11-12).

### 3.2.2.2 Ensino universitário

À semelhança do ensino não universitário, o ensino universitário depois da Independência herdou as infra-estruturas do sistema colonial, introduzindo alterações no ensino superior que passa a funcionar com uma única universidade (Universidade Agostinho Neto), criando as Faculdades de Direito, de Economia, de Medicina e Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), inicialmente da província da Huíla e, depois, nas províncias de Luanda, do Huambo e finalmente do Uíge e de Benguela. Todas as Faculdades, excepto o ISCED, confinavam-se apenas em Luanda, representadas em alguns casos por núcleos em algumas províncias como Benguela, Huíla e Huambo, com limitações em acolher a avalanche de alunos que terminavam o ensino médio. Deparou-se com enormes dificuldades de falta de infra-estruturas e de docentes. Para o caso de docentes foi, preciso recorrer à cooperação estrangeira com as Repúblicas de Cuba, da Alemanha Democrática, da Bulgária e do Vietname.

Na perspectiva de resolver a crise que o país enfrenta quer na docência como no quadro administrativo, outros acordos de cooperação com os países acima referidos, incluindo a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) foram celebrados acordos, para o envio de quadros para a formação superior. Para Cuba, por exemplo, foram enviados também vários estudantes do ensino básico. São alguns destes quadros resultantes da formação interna e externa que asseguraram e continuam a assegurar a educação e outros sistemas vitais do país.

Mas a única universidade pública de Angola (Universidade Agostinho Neto) não foi capaz de corresponder às exigências da sociedade angolana e às necessidades que se impunham ao Estado. Inicia-se então o processo de reformas neste subsistema de educação e ensino com a publicação do Decreto nº5/09, de 7 de Abril, através do Diário da República, I Série, nº 64 que cria as sete regiões académicas no país, repartidas da seguinte maneira:

- a) «região académica I» que compreende as Províncias de Luanda e Bengo;
- b) «região académica II» que aglutina as Províncias de Benguela e Cuanza-Sul;
- c) «região académica III» que subentende as Províncias de Cabinda e Zaire;
- d) «região académica IV» que representa as Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje;
- e) «região académica V» que compreende as Províncias do Huambo, Bié e Moxico;
- f) «região académica VI» que corresponde as Províncias da Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene;
- g) «região académica VII» que subentende as Províncias do Uíge e Cuanza-Norte.

Por força do Decreto nº5/09, acima referido, redimensionou-se a UAN – Universidade Agostinho Neto e criaram-se, através do Decreto nº 7/09 de 12 Maio, publicado no Diário da República I Série, n.º 87, de 12 de Maio de 2009, novas universidades e novos institutos. Assim, surgem mais 6 universidades, elevando para sete o número de universidades públicas e 6 Institutos Superiores Politécnicos e 3 escolas independentes das universidades.

– Universidades:

- a) Universidade Agostinho Neto com a sede na Província de Luanda, para a região I;
- b) Universidade 11 de Novembro ao Norte, com a sede na Província de Cabinda, para a região II;
- c) Universidade Kimpa Vita também ao Norte com sede na Província do Uíge, para atender a região III;
- d) Universidade Lweji A’Nkonde no Leste com sede na Província da Lunda Norte para atender a região IV;
- e) Universidade José Eduardo dos Santos no Centro com sede na Província do Huambo para atender a região V;
- f) Universidade Katyavala Buila no Centro-oeste com sede em Benguela para atender a região VI;
- g) Universidade Mandume Ya Ndemufayo no Sul com sede no Lubango para atender a região VII.

– Institutos Superiores:

- a) Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo;
- b) Instituto Superior Politécnico do Cuanza. Sul;
- c) Instituto Superior de Ciências de Educação – ISCED de Luanda;
- d) Instituto Superior de Serviço Social de Luanda;
- e) Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango;
- f) Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge.

– Escolas Superiores:

- a) Escola Superior Pedagógica do Bengo;
- b) Escola Superior Pedagógica do Bié;



- c) Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte;

A realidade geográfica, política, social e económica que caracteriza a sétima região académica sob gestão da Universidade Mandume Ya Ndemufayo permitiu, através do Decreto Presidencial nº 188/14, de 4 de Agosto, o seu desmembramento, criando mais uma região académica, desta feita a oitava com a denominação de Universidade Cuito Cuanavale com a sede na Província do Cuando Cubango, para atender a região VIII com as Unidades Orgânicas seguintes:

- 1. Na Província do Cuando Cubango:
  - a) Escola Superior Politécnica;
  - b) Instituto Superior de Ciências de Saúde;
  - c) Escola Superior de Hotelaria e Turismo;
  - d) Escola Superior Pedagógica;
  - e) Faculdade de Economia;
  - f) Faculdade de Direito;
  - g) Faculdade de Medicina Veterinária;
  - h) Faculdade de Engenharia.
  
- 2. Na Província do Cunene:
  - a) Escola Superior Pedagógica;
  - b) Instituto Superior Politécnico;
  - c) Faculdade de Medicina;
  - d) Faculdade de Ciências;
  - e) Faculdade de Ciências Sociais;
  - f) Faculdade de Ciências Agrárias.

À exceção da Universidade Cuito Cuanavale que surge com o Decreto Presidencial nº 188/14, de 4 de Agosto, a funcionar a partir deste ano lectivo de 2015, as demais universidades e institutos e escolas politécnicas (públicas) registaram uma evolução positiva acima das previsões, tanto no ingresso dos alunos como dos docentes. Segundo o Relatório da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social da Assembleia Nacional (2014:4-5) as razões de tais afirmações assentam nos números perspectivados para 2015, serem de 200.000 alunos matriculados e esta cifra ter sido já ultrapassada em 2013, ao atingir

218.678, o que representa um crescimento de 86,9% em relação ao ano de 2010 que somou 117.000 alunos matriculados. No entanto, a produção final (diplomados) está ainda aquém das metas estipuladas ao apresentar aproximadamente 9.000 dos 14.000 finalistas previstos para o ano de 2015.

Em função do crescimento da população estudantil, também o corpo docente cresce de aproximadamente de 2.400 em 2010, para 9.284 em 2013, contra a estimativa para 2015 que previa o crescimento na ordem dos 4.400 docentes (Relatório da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social da Assembleia Nacional, 2014:5-6). O número atingido em 2013, distribuí-se pelas regiões académicas, conforme o quadro 3.17.

**Quadro 3.17 – Docentes do ensino superior em 2013**

<b>Região Académica</b>	<b>Províncias</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
<b>I</b>	Luanda	4.076	1.224	5.300
	Bengo	89	03	92
<b>II</b>	Benguela	752	296	1.048
	Cuanza Sul	122	28	150
<b>III</b>	Cabinda	335	75	410
	Zaire	64	22	86
<b>IV</b>	Lunda Norte	75	22	97
	Lunda Sul	91	10	101
	Malange	44	16	60
<b>V</b>	Huambo	373	177	550
	Bié	87	25	112
	Moxico	51	36	87
<b>VI</b>	Huíla	361	157	518
	Namibe	164	57	221
	Cunene	48	28	76
	Quando Cubango	29	30	59
<b>VII</b>	Uíge	154	32	186
	Cuanza Norte	109	22	131
<b>TOTAL</b>		<b>7024</b>	<b>2260</b>	<b>9284</b>

Fonte: Relatório da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social da Assembleia Nacional, 2014, pp. 5-6.

A interpretação do quadro 2.17 leva-nos a perceber que a questão do género esteve em causa, com o género masculino a ter o maior número de docentes (7.024), o equivalente a 76,6% e os restantes 2.260 para o género feminino, representando 24,3%.

Para além da formação interna, o país investiu também na formação de quadros no exterior com a atribuição de bolsas de estudos. Deste investimento resultou, no período 2008 a 2013, a formação de 1.745 técnicos superiores, em diferentes níveis licenciatura (1298), mestrado (259) e doutoramento (188) e em diferentes países, conforme o quadro 3.18.

**Quadro 3.18 – Formação de quadros superiores no exterior no período 2008 a 2013**

Países	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
África do Sul	20	5	2	27
Argélia	137	19	0	156
Bélgica	2	0	0	2
Brasil	57	41	9	107
Burkina Faso	0	1	0	1
China	3	0	0	3
Congo Brazzaville.	0	0	1	1
Cuba	270	24	43	337
Eslováquia	0	1	0	1
Espanha	10	21	27	58
EUA	18	8	5	31
França	9	6	8	23
Holanda	1	0	0	1
Inglaterra	3	0	0	3
Marrocos	6	0	0	6
Moçambique	0	0	0	6
Namíbia	1	0	0	1
Polónia	36	0	1	37
Portugal	375	100	52	527
República D. Congo	4	4	3	11
Roménia	1	0	1	2
Rússia	334	12	36	382
Suíça	2	0	0	2
Tunísia	2	0	0	2
Ucrânia	7	0	0	7
Zimbabwe	0	3	0	3
<b>Total</b>	<b>1298</b>	<b>259</b>	<b>188</b>	<b>1745</b>

Fonte: Relatório da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social, 2014, p. 8.

Países como Portugal, Rússia, Cuba e Argélia são os que receberam maior número de formandos dos três níveis excepto Argélia que não formou nenhum quadro no nível do doutoramento durante o período 2008 a 2013, conforme o quadro 2.18, acima representado. As cifras apresentadas constituem uma mais-valia para o país em marcha para o desenvolvimento que só é possível com quadros formados e tecnicamente capazes.

As transformações políticas ocorridas no mundo e no país nos finais de 80 e princípios de 90 do século passado deram lugar a alterações no sistema de educação que permitiram desenvolver o sistema de ensino superior privado. Em 1992, dá-se ao surgimento de algumas universidades privadas com destaque para a UCAN – Universidade Católica de Angola e a emergência de alguns institutos superiores privados que têm como partida a publicação do Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro que veio promover nova dinâmica neste sistema de ensino. O Decreto acima referido estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior e atribui responsabilidades ao órgão de tutela competente (Secretaria de Estado para o Ensino Superior), na altura, actualmente Ministério do Ensino Superior de

“propor ao Governo a autorização de criação de instituições de ensino superior público-privadas e privadas” Artº 15º, alínea b. Mas, só em 2011 o referido Decreto conheceu implementação efectiva (vide anexo nº 3.1).

Emergiram nove universidades e 31 institutos. A ampliação do número de institutos que inicialmente eram apenas 22, deve-se a abertura verificada com a publicação do Decreto Presidencial nº 168/12 de 24 de Julho que abre espaço para o ensino superior privado.

Quase todas as universidades e institutos estão sedeados em Luanda, capital do País e em algumas cidades capitais de províncias como Benguela, Huíla, Huambo e Cabinda.

O funcionamento das universidades, dos institutos (alguns deles politécnicos) e das escolas superiores, públicos e privados existentes e criados a posterior, permitiu o crescimento da população estudantil e permitiu o lançamento de novos quadros no mundo do emprego com realce para a docência.

### **3.3 Os Parceiros Sociais na Implementação da Ensino Escolar**

O Estado, sozinho, não é capaz de garantir a satisfação de um dos direitos fundamentais do cidadão o acesso a educação. Para responder às exigências impostas a este sector, o Estado recorre aos parceiros sociais, nomeadamente, a família, as igrejas e as ONG's – Organizações Não-Governamentais, nacionais e estrangeiras, cuja contribuição assim se apresenta:

#### **3.3.1 A Família**

Família é uma expressão que pode ser empregue para designar a família interiorizada pelo *ego* (pai, mãe e outros parentes), cujo sentimento de unidade coabita em cada um dos membros e é reconhecida reciprocamente pelos demais membros. Pode ser empregue, também para adjectivar imaginariamente, segundo (Laing, 1971:14) “uma teia, uma flor, um túmulo, uma prisão, um castelo, etc.” No sentido em que a empregamos, diz respeito a família interiorizada, como parceiro da escola.

Para Seabra (2007) a participação da família na escolarização das crianças e dos jovens é um processo histórico, embora a escola não queira assumir-se como instituição de prolongamento da acção da família, pois a escola julga-se com objectivos concretos que não podem ser exercidos pelas famílias.

Na perspectiva de Dubet (1997) é fundamental que a escola se torne um elemento unificador, combatendo a desigualdade, devendo para o efeito envolver os pais no modelo educacional, de forma a poder explicar aos mesmos o que realiza e como realiza. É necessário que a escola disponha de tempo para informar os pais, independentemente das tradicionais

reuniões entre pais e professores e é também o momento da escola aproveitar para ouvir as sugestões dos pais, numa interacção que se pode transformar no pilar da referida instituição.

Ainda segundo Dubet (1997) as funções exercidas pela escola, nomeadamente: a distribuição de competências, com a qualificação dos alunos para o mercado do trabalho; a integração social, que zela pela inclusão do aluno na cultura comum; e a educação, que visa a formação abrangente e diversificada da personalidade do aluno, precisam do empenho e da participação dos pais, sejam eles de classe desfavorecida ou popular e/ou de classe favorecida ou média. Por sua vez, Kellerhals & Montandon (1991) definem três tarefas dos pais na educação das crianças e jovens designadamente: formar a personalidade da criança; preparar a criança para uma certa posição social no sentido de poder exercer uma determinada profissão; e, finalmente, a integração da criança nos valores religiosos que os animem.

São funções e tarefas convergentes, cuja implementação requiere uma acção combinada entre a escola e a família. O acompanhamento da família aos seus educandos a partir da escola é fundamental, pois ajuda a consolidar os ensinamentos da escola e a preservar os conhecimentos adquiridos por via familiar, de modo a não fazer da escola, como refere Campos (1922:156), o lugar “onde às vezes se perde o que se trouxe”.

O sistema de ensino angolano tem vindo a valorizar o papel dos pais na escolarização das crianças e dos jovens. Acontecem reuniões na escola primária e secundária, quer estatal como privada, entre professores e pais e encarregados de educação, sobretudo, nas vésperas do início e encerramento do ano lectivo, no final de cada trimestre ou semestre, para a avaliação dos resultados. Mas impõe-se ainda a necessidade de aprimorar cada vez mais os níveis de cooperação escola – pais e encarregados de educação. Contudo, não é de descurar possíveis constrangimentos neste sentido cooperativo.

### **3.3.2 As igrejas**

Depois da família, a igreja é dos atores que com a sua palavra de fé consegue “penetrar” no indivíduo, cultivando nele valores espirituais, morais e cívicos, viradas para a aquisição de uma personalidade ideal.

Em Angola, segundo o Instituto Nacional para os Assuntos Religiosos (2010:26-63), o fenómeno religioso cresceu vertiginosamente, estimando-se em cerca de 856 instituições religiosas e 7 Associações Para Eclesiásticas. Das instituições religiosas existentes apenas 83 igrejas foram reconhecidas pelo Estado angolano. Quer dizer que, mais de 715 instituições religiosas não são reconhecidas ou aguardam pelo reconhecimento do Governo angolano.

A proliferação religiosa, sobretudo, depois das transformações políticas com o abandono do sistema de partido único e da ideologia marxista-leninista, em 1990, vigorando o multipartidarismo em 1992, deve-se, por um lado, a publicação do Decreto executivo conjunto nº 46/91, de 16 de Agosto, entre Ministério da Justiça e Secretaria de Estado da Cultura e da Lei nº 2/04 de 21 de Maio, da Assembleia Nacional que em obediência à Lei Constitucional revista e à Lei Constitucional da República de Angola abrem espaço para o reconhecimento de mais igrejas e, por outro lado, às cisões no seio de algumas igrejas reconhecidas, à fragilidade e à desestruturação das famílias angolanas por causa do conflito armado e em outros casos ao aproveitamento económico. Algumas igrejas em vez de propagar a fé cristã buscam no desespero de algumas famílias o enriquecimento fácil.

Neste estudo consideramos parceiros sociais do Estado para as tarefas educativas a Igreja Católica e a Igreja Protestante, devidamente estruturadas e organizadas em CICA - Conselho das Igrejas Cristãs de Angola. Para além de integrarem o CICA, a Igreja Católica instituiu a CEAST – Conferência Episcopal de Angola São Tomé e a Igreja Protestante em AEA – Aliança Evangélica de Angola.

Depois de um longo período de interdição que ocorreu durante todo o período de partido único, de participação no processo de ensino, finalmente, as transformações políticas permitem que pessoas singulares e/ou colectivas participem no ensino em parceria com o Estado. Esta abertura ocorre por força do Decreto nº 21/91 de 22 de Junho, ajustado pelo Decreto nº 43/02 de 3 de Setembro, registando-se apenas no ensino não universitário, especificamente, no ensino infantil; no ensino primário; no ensino secundário; no ensino técnico-profissional; no ensino especial e formação profissional com planos e programas próprios.

Entre todas as igrejas que participam no processo educativo em Angola, a Igreja Católica é a secular que melhor se posiciona do ponto de vista estrutural e funcional e em termos de implantação é a mais antiga em Angola (século XV). Presta contribuído em todos os níveis desde o ensino infantil, iniciação, primário, I e II ciclos e no ensino superior. É também uma referência para o combate ao analfabetismo e a formação profissional.

Sobre a alfabetização, por exemplo, a Caritas de Angola uma organização filantrópica na dependência da Igreja Católica, conseguiu em 2008, segundo Pestana (2010: 163-5), na província de Malange, concretamente nas localidades de Calandula, de Caculama e Quilamba Ndoji), implementar um projecto de formação de alfabetizadores, com a ajuda de financiamento do Governo espanhol. Formou 137 alfabetizadores, distribuídos pelas escolas rurais das localidades de proveniência que dão aulas a 2868 alunos, parte dos quais estão

integrados no sistema normal de ensino. Quanto à formação profissional a Igreja Católica através da sua congregação Dom Bosco, em Luanda tem ministrado cursos básicos de electricidade, electrónica, informática, contabilidade e gestão, secretariado e decoração, bem como os ensinamentos básicos de sanidade.

Ainda sobre a alfabetização, só com o envolvimento de vários parceiros do sistema de ensino foi possível a redução dos índices do analfabetismo, em Angola, que passaram de 85% para 27% durante os 40 anos de Estado independente. Este progresso é sustentado pelos resultados que têm vindo a ser alcançados, em cada ano que passa, nesta direcção. A título de exemplo, dos mais de 527 mil alfabetizando matriculados em 2014, mais de 400 mil obtiveram aproveitamento positivo.<sup>61</sup>

A Igreja Católica dedica atenção especial à criança e à mãe, sobretudo, no seu estado de gestação. E, através da sua congregação diocesana a Pastoral da Criança leva a cabo acções de formação básica nas vertentes de educação, saúde, nutrição e cidadania a favor da criança e das gestantes de formas a constituírem-se num elemento forte de organização da família e da participação na vida comunitária (Pestana, 2010).

A Universidade Católica de Angola (UCAN) sedeada em Luanda e, recentemente em Benguela com perspectivas de expansão para as demais províncias, tem produzido quadros de qualidade preferenciais para o mercado do trabalho.

A dinâmica apresentada pela Igreja Católica como actor do processo de educação em parceria com o Estado angolano, visa, acima de tudo, construir uma nova imagem perante o novo Estado, apagando as sequelas criadas da aliança com o Estado colonial. E só as boas relações com a Igreja Católica interessam ao Estado angolano devido o seu posicionamento na sociedade, isto é, congregando maior número da população crente. Mas, do lado da Igreja Protestante existem também potencialidades participativas no processo de educação, como é o caso da Igreja Baptista Evangélica em Angola; a Igreja Metodista de Angola; Igreja de Nosso Senhor Jesus Cristo no Mundo; Igreja Adventista do Sétimo Dia; Igreja de Jesus Cristo sobre a Terra (Kimbanguista).

A partir de 1979, segundo Pestana (2010), a Igreja Evangélica Baptista de Angola (IEBA), por exemplo, participa na formação profissional de carpinteiros e de pedreiros, bem como na formação das mulheres que não integram o sistema do ensino em corte e costura. A participação no sistema de educação decorre de acordo com os critérios definidos pelo

---

<sup>61</sup>Pinda Simão, Ministro da Educação, durante o discurso alusivo ao 8 de Setembro, dia internacional de alfabetização. In *Jornal de Angola* nº 13783, 9 de Setembro de 2015, pág. 25.

Ministério de Educação que compreende os quatro níveis de ensino (pré-escolar, I, II, III níveis, médio e superior), no antigo sistema e no novo sistema (pré-primário, primário, secundário e superior). O impacto da sua acção educativa faz-se sentir nas províncias de Cabinda, do Zaire e do Uíge. No nível inicial as crianças aprendem a rezar, a higiene, ler e escrever e a regra das boas maneiras. Às referências aos programas curriculares do IEBA acrescem-se a educação moral e cívica e de religião.

Outro exemplo de destaque vem da Igreja Metodista que participa na educação de crianças e de adultos nos vários níveis de ensino. A existência da histórica escola do Quéssua em Malange é obra da Igreja Metodista Unida de Angola. Há mais de dois anos que a Igreja Metodista participa no ensino superior com a fundação da Universidade Metodista Unida de Angola (UMUA), na cidade de Luanda, contribuindo para a redução da dificuldade de acesso ao ensino superior.

### **3.3.3 As ONG's (Organizações Não-Governamentais)**

As Organizações Não-governamentais nacionais e estrangeiras são há bastante tempo parceiras do Governo na ingente tarefa de garantir educação para todos. Pestana (coord) (2010:176-177) estima em cerca de 200 ONG's a operar no país, 60 das quais são internacionais. Exceptuando as Caritas de Angola adstritas a Igreja Católica que trabalha em todas as dioceses de Angola as demais distribuem-se pela capital do país (Luanda), pelas cidades do litoral e pelas cidades capitais da Huíla, Huambo e Bié. Algumas ONG's como a DW – *Development Workshop* e a ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiental e o Fundo de Acção Social, por exemplo, participam na educação da população periférica e do meio rural sobre questões que têm a ver com a higiene, com a participação nas tarefas da comunidade no combate a pobreza, outras ONG's dedicam as suas actividades à educação, participando activamente nas tarefas de ensino. Destas destacam-se as Caritas de Angola, a ADPP - Ajuda para o Desenvolvimento de Povo para Povo e outras.

A Ajuda para o Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), por exemplo, com mais de 25 anos de existência e de intervenção, em Angola, no sector social com projectos de desenvolvimento com destaque para a área de educação leva a cabo a formação de professores formadores para leccionar na escola primária e nas áreas rurais, criando para o efeito Escolas de Professores Formadores (EPF's) em 12 províncias das 18 que compõem o país. A ADPP defende a formação de formadores por partilhar o princípio segundo o qual: “Ensinar é um processo de transmissão de conhecimentos de um indivíduo ao outro. Este processo, requer a



formação do primeiro indivíduo para que o mesmo seja munido de competências do ponto de vista metodológico, pedagógico e acima de tudo tecnológico” (ADPP, 2011:3).

Durante o período de intervenção no sector de educação de Angola, à semelhança de outros sectores como saúde, serviço sociais, agricultura e desenvolvimento comunitários, a ADPP formou até Junho de 2011, 4.093 professores primários, 17,4% dos quais são do sexo feminino. Dos 4.093 professores formados, 3.931 já estão em funcionamento, distribuídos pelas 18 províncias do país (ADPP, 2011:12).

A ADPP reconhece o papel do professor da comunidade e aposta na sua formação, não só na fase inicial como se preocupa com a fase posterior, ou seja, perspectiva um ensino a distância de forma a combater o abandono do local de trabalho por parte dos professores interessados em aumentar o seu nível académico. O valor do professor para a comunidade é expresso da seguinte maneira:

A existência de professores no sistema de ensino a leccionarem na comunidade, é uma mais-valia para o desenvolvimento comunitário. O professor como agente educacional, estabelece relação escola Comunidade, para melhorar a aprendizagem dos alunos e projectar a escola na comunidade, conhecer as diferentes características e problemas que afectam a comunidade e o aluno. O professor na comunidade, transmite conhecimentos voltados para a formação integral do indivíduo e fornecer-lhe aprendizagem relacionada com a sua vida diária e com o seu ambiente físico e social (ADPP, 2011:18).

O professor promove actividades que incentivam a presença dos pais, actividades extra escolares; competições desportivas, a luta contra o VIH/SIDA, preservação do meio ambiente, acções de saúde, saneamento, nutrição e outras.

#### **3.3.4 Entidades Privadas**

Para além da família, da igreja e das ONGs, parceiros naturais e pré-definidos pelo sistema de educação, outras entidades privadas colectivas e/ou singulares da sociedade civil participam nas tarefas da educação. Criam creches, escolas infantis e colégios que têm dado valioso contributo na escolarização das crianças e dos jovens. A presença massiva de estabelecimentos de ensino privado não constitui problema à partida, uma vez o sector da educação depara-se com grande *deficit* entre a procura e a oferta. Porém, situações há em que boa parte destas instituições não garantem a qualidade de ensino e nem se esforçam em garanti-la. Parte significativa das instituições e colégios privados dão prioridade aos interesses

económicos em detrimento das questões que constituem o seu objecto social de formação de multifacetada do homem angolano.

Maioritariamente, senão mesmo todas as instituições escolares das entidades privadas estão localizadas nos centros ou nas periferias urbanas das cidades capitais com incidência para Luanda, onde a procura se faz sentir com intensidade, contrariamente às cidades do interior e ao meio rural que, em geral, se apresentam descapitalizados. Por vezes, a apetência pelo lucro fácil tem estimulado alguns cidadãos a criarem estabelecimentos de ensino privados sem observarem os princípios legais estabelecidos pelo ministério de tutela, o Ministério da Educação. Daí, as penalizações quando são detectados.

Mas, tal comportamento, as vezes, deixa os alunos numa situação embaraçosa, pagando propinas, perdendo anos a estudar numa instituição que nem sequer é reconhecida. Logo, não pode emitir qualquer documento válido para que os alunos possam dar continuidade dos seus estudos em outras instituições de ensino e muito menos ingressarem no mercado do emprego.

### **3.4 O Ensino Escolar e o Desenvolvimento de Angola**

A educação é um sector central para o desenvolvimento do país. Ao ensino escolar, no seu conjunto, reserva-se-lhe a tarefa de satisfazer não só às necessidades de formação técnica da sociedade, mas, acima de tudo, à necessidade de formação cultural e humana do estudante. Para que tenha uma visão global da vida e do mundo que o rodeia, de modo a poder integrar-se com dinamismo na sociedade com uma atitude crítica e ética válida. Para a concretização da referida tarefa de formação do estudante a escola conta com a participação de diversos parceiros sócias, nos diferentes níveis de ensino.

Para o desenvolvimento de qualquer país ou localidade, a educação formal funciona como o centro de todos os demais factores que concorrem para o efeito, nomeadamente, a saúde, habitação condigna, emprego, produção agrícola e industrial ao nível das necessidades da população.

As políticas neste sector visam, de modo geral, garantir que todas as crianças completem um ensino básico de qualidade e visam gerir a continuação de estudos a diferentes níveis após o ensino básico, de modo a fazer face à procura, sobretudo do mercado do trabalho (INE, 2011).

Os indicadores que Angola apresenta, sobretudo no sector da educação, de habitação, do melhoramento das vias e em outras, representam passos seguros de crescimento que determinam o desenvolvimento. Só com uma educação coesa, devidamente estruturada, sistematizada e dirigida à pessoa humana esta se torna o “motor” do Desenvolvimento, como

defende (PNUD, 2006:263) “As pessoas são a verdadeira riqueza das nações”. Logo, o Desenvolvimento Humano pressupõe a existência de pessoas à altura para o dirigir, já que o conceito de Desenvolvimento Humano, segundo (PNUD, 2010:23) “[...] tem a ver com a sustentação regular de resultados positivos e o combate contra os processos que empobrecem as pessoas ou suportam a opressão e a injustiça estrutural.”

Os objectivos e metas de Desenvolvimento do Milénio, 1990/2015, preservam este princípio no Objectivo 2 que visa alcançar o ensino primário universal, estabelecendo como meta 3 que até 2015, as crianças de ambos os sexos em todo o mundo e, neste caso de Angola, tenham o ensino primário (PNUD, 2003).

Embora, alguns indicadores de crescimento económico-social apontem para esta direcção dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, estamos muito longe de atingir os níveis preconizados. É longa a distancia a percorrer para alcançar a meta, a julgar pela realidade angolana.

Angola depara-se com problemas de falta de infra-estruturas escolares. As existentes anteriormente e as erguidas recentemente ainda não cobrem as aldeias rurais longínquas, onde vive uma boa parte da população angolana<sup>62</sup>. A falta de professores em quantidade e em qualidade para assegurar o ensino afectam todo o tipo de resultados de desenvolvimento humano. Os poucos professores existentes nem todos aceitam trabalhar junto das comunidades rurais por falta de condições de vida (habitação, água potável, sanidade, transporte, perspectivas de desenvolvimento individual, etc.).

Enquanto prevalecer o medo e a incerteza da sobrevivência dos filhos nascidos não é possível em algumas famílias, sobretudo, do nível baixo de escolaridade falar-se de planeamento familiar. “Os filhos que Deus nos deu são para acabar na barriga, quem sabe os que vão morrer e os que vão ficar.”<sup>63</sup> Aliás, (PNUD, 2003:85) prevê que “Quando sobrevivem mais crianças, as famílias reduzem o número de filhos que têm.” Mas, no que toca à esperança de vida, Angola regista progressos significativos a partir da altura em que se conquistou a paz efectiva. A título de exemplos, em 2003 a esperança de vida para os angolanos era de 0,25, passando para 41,0 em 2006, 48,1 para 2010, 51,1 para 2011 e, finalmente, destrinchado por

---

<sup>62</sup>De acordo com os resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014, a população angolana é estimada em 24.383.301 pessoas. Destas, apenas 9.200.403, correspondente a 37,7% estão localizadas no meio rural (INE, 2014:27).

<sup>63</sup>Foi desta forma que reagiu uma mãe camponesa quando sua filha já instruída pedia opinião sobre o aconselhamento (planeamento familiar que lhe estava a ser proposto), obtida durante uma conversa informal com Maria Amélia, em 1997, no âmbito da pesquisa para a dissertação de licenciatura, ISCED/Lubango.

género em 2014, cabendo as mulheres 53,4 e aos homens 50,4 (PNUD, 2003:240; 2006:286; 2010:153; 2011:51,1; 2014:236).

Em Angola, o crescimento do número de estudantes matriculados, de diplomados e de professores é um fato. O Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 perspectiva, por exemplo, para o ensino superior um aumento de alunos matriculados de 200.000 em 2015, 275.000 em 2020 e 360.000 em 2025; de diplomados 910 em 2015, 1.100 em 2020 e 1.300 em 2025, numa relação entre alunos matriculados e alunos diplomados de 1,5% em 2015, 2,0% em 2020 e 10,0% em 2025; E um aumento de professores de 4.400 em 2015, 6.900 em 2020 e 9.000 em 2025 (Plano Nacional de Formação de Quadros 2013 – 2020 (2014: 18).

Comparando com outros países em matéria de Desenvolvimento Humano, Angola apresenta um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 149 em 2013 que comparado com alguns países da região quer da África Central como da SADC – *South African Development Community*, se situa abaixo dos IDH da África do Sul (121), da Namíbia (128), da Suazilândia (141), do Congo (Brazzaville) (142) e acima do Madagáscar (151), da Tanzânia (152), do Lesoto (158), Zâmbia (163), do Malawi (170) e do Zimbabwe (172). Os progressos registados e em curso em Angola, no âmbito do Desenvolvimento Humano, têm como referência a paz efectiva vigente há 12 anos ao distanciar-se do IDH do índice 164 atingidos anteriormente, passando para o IDH de 148, bem como superou os países do nível médio do IDH como a República do Congo e a África do Sul, com 127,7%, contra 119,5% e 101,2% da taxa de escolaridade, respectivamente, conforme o quadro 2.19 (PNUD, 2003:325).

**Quadro 3.19– Indicadores sobre Desenvolvimento Humano**

Classificação IDH	Países	Taxa de Alfabetização desde os 15 anos	Primário	Secundário	Terciário
120	Namíbia	88,5	12,1	64,7	8,9
123	África do Sul	88,7	101,2	93,9	———
137	Rep. Congo	———	119,5	43,1	6,4
148	Angola	70,0	127,7	23,0	2,8
164	Zâmbia	70,9	112,9	———	———
187	Rep. Dem. Congo	66,8	90,3	36,7	6,0

Fonte: PNUD – Relatório de Desenvolvimento Humano, 2011, p. 166

Educar é despertar a consciência do indivíduo para com a sociedade e o mundo que integra e desenvolver nele as competências para actuar sobre esta sociedade e o mundo, de forma

consciente e tecnicamente capaz. Agindo desta maneira está-se a valorizar os pressupostos da cidadania<sup>64</sup>.

Os objectivos da educação escolar para os dias de hoje, consistem em levar o cidadão a ter um nível de conhecimentos que o levem a agir em conformidade com o previsto pelo seu estatuto de cidadão. O artigo 22º da Constituição Angolana consagra aos cidadãos os direitos e os deveres nele previstos.

A construção da democracia<sup>65</sup> que envolve as participações de todos de forma consciente é a grande meta que o país se propõe a atingir. Para atingir este desiderato passa, necessariamente por investir nesta linha de educação, para tal, a escola e os programas de ensino necessitam de serem conformados com os fins democráticos.

Angola, na IV República, três das quais resultantes de processos eleitorais (1992, 2008 e 2012), a educação estatal e seus parceiros e partidos políticos têm participado activamente nos debates que visam promover melhorias no sector da educação. Na terceira República, por exemplo, atingiram-se níveis bastante significativos com os programas da rádio e da televisão a apelarem pela necessidade da participação de todos nas tarefas de desenvolvimento comunitários. A livre expressão também é um facto. Trata-se de um processo lento por

---

<sup>64</sup>O Conceito de Cidadania pode ser analisado a partir de dois ângulos: o primeiro, o ocidental, conta com o contributo de Marshall (1963), Barbalet (1989), Hoffman (2004) Étienne *et al* (1998) e outros. Étienne *et al*, (1998), por exemplo, define Cidadania como uma envolvimento de uma série de unidades como, local, etnia, nacionalidade, estado, trans-estado e supra-estado. Um conjunto de direitos e de deveres definidos juridicamente que sossego sobre um sentimento de pertencer a colectividade política, sendo que os actos de poder votar e ser votado, pagar impostos, ser membro de um Estado, ter direitos sociais e beneficiar de um bem-estar, como por exemplo o subsídio de desemprego. O segundo ângulo, o africano, não só partilha a definição ocidental como acresce que a vinculação do indivíduo à terra é um acto de cidadania, a sua expropriação constituindo um gesto de usurpação da sua cidadania (Mazula, 2000).

<sup>65</sup>O Conceito de Democracia é amplo e bastante desenvolvido pelos estudiosos. Da sua definição retivemos a perspectiva de Etienne *et al* (1998) na vertente moderna e a perspectiva de Mamdani (1996) na vertente comunitária. Para Etienne *et al* (1998) Democracia é um composto de igualdade, liberdade, participação dos cidadãos na vida pública e uma construção política virada para a concretização deste ideal nas instituições. Manifesta-se no sufrágio universal (exercício do voto em intervalos regulares), para a escolha de dirigentes, a limitação do exercício do poder dos governantes, a separação e controlo do poder e, a concessão de garantias às liberdades dos indivíduos e dos grupos. Quanto a outra vertente a comunitária defendida por Mamdani (1996) compreende a participação do povo na constituição do poder real, onde é representado por um conselho de anciãos com poderes de destituir o rei, caso não corresponda às exigências da comunidade.

depende do nível de educação dos cidadãos que paulatinamente vai dando passos seguros e estender-se às zonas longínquas.

### **3.5 Principais Factores de Estrangulamento ao Ensino Escolar de Desenvolvimento**

Os progressos alcançados na educação escolar, em geral, após Independência foram retardados, sobretudo, pelo conflito armado que para além de criar insegurança nas pessoas e a destruição de infra-estruturas de entre as quais as escolares, limitou a alocação de recursos financeiros que foram adjudicados aos órgãos de defesa e segurança, para responderem ao *slogan* “fazer a guerra para acabar com a guerra”. O clima ora existente contrasta com a grande explosão escolar registada nos primeiros anos da Independência que resulta do sistema gratuito do ensino a todos os níveis.

Não obstante a situação difícil vivida no período compreendido entre a proclamação da Independência e a conquista da paz, foi possível no sector da educação operar-se reformas. Tais reformas, segundo MED (2014) tiveram início em 1977, dois anos após a Independência Nacional, cuja implementação começou em 1978, visou inverter o sistema de educação herdado da colonização, caracterizado pela descontextualização e desigualdade entre províncias no que concerne a implantação de infra-estruturas escolares, privilegiando as províncias de maior interesse económico. Foi da referida reforma que se estabeleceu o sistema de educação estruturado em: pré-escolar; ensino de base do I nível, a leccionar da 1ª à 4ª classe; o II nível, da 5ª à 6ª; o III nível, da 7ª à 8ª classe; o ensino médio, da 9ª à 12ª classe que incluía o PUNIV (ensino pré-universitário) e o ensino de adultos (alfabetização) e o ensino universitário sistema de educação que vigora até 2011.

Às reformas acima referidas deve-se a gratuidade do ensino a todos os níveis que, como consequência, provocou uma explosão escolar, incompatível com a capacidade de acolhimento por carência de escolas e de salas de aulas. Influenciou pela negativa a classe de iniciação com 19,8 %, devido à implementação da Lei de Base do Sistema de Educação que estabeleceu o acesso de alunos com apenas 5 anos no nível inicial, contrariando os ingressos anteriores com 4 anos de idade (GEP, 2008-2012:1).

A implementação do sistema educativo que resultou da primeira reforma em 1978, registou os seguintes constrangimentos: (i) a ausência de uma delimitação clara do perfil de saída dos alunos, principalmente do Ensino de Base Regular; (ii) os desajustamentos entre a carga horária e os conteúdos programáticos, ou melhor, o tempo real disponível e o tempo previsto nos planos de estudo; (iii) a programação de conteúdos escolares ambiciosos e, em algumas disciplinas descontextualizados; (iv) o fraco aproveitamento escolar dos alunos onde, de 1000

que ingressara na 1ª classe, decorridos 4 anos, apenas 142 terminaram o 1º Nível do Ensino de Base, dos quais 34 transitaram sem repetição de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições; (v) o abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores; (vi) a existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país, em função dos interesses dos colonialistas; (vii) a destruição de um número significativo de escolas, resultante da situação político-militar, fundamentalmente a partir do início da década de 90, dificultando, de certa maneira a evolução positiva no que toca as salas de aulas (MED, 2014:35-36).

Por não revelarem eficácia as reformas acima referidas, foram alvo de críticas sociais que levaram a uma reflexão e realização de um diagnóstico em 1986, com enfoque para o Ensino de Base Regular, envolvendo quatro províncias (Huambo, Cabinda, Benguela e Huíla). O diagnóstico produziu valiosas conclusões, destacando-se duas (2ª e 4ª):

- a) [...] produzir mudanças substanciais no Sistema de Educação, as quais não podiam resumir-se a uma simples alteração de conteúdos nem a modificações parciais, mas sim transcendem para [as] transformações estruturais fundamentais e novas concepções no enfoque da educação para o desenvolvimento da nova geração;
- b) A execução dessas mudanças na prática deve estar, em primeiro lugar, assegurada por uma correcta organização geral do sistema que garanta, tanto horizontal como verticalmente, a orientação e controlo de toda a actividade educacional, e assegurada, em segundo lugar, pela criação de condições materiais que permitam levá-la a cabo com efectividade: edifícios escolares, mobiliário e todo aquela material de ensino que contribua para a formação integral do indivíduo e, sobretudo, que implique um reconhecimento social [da] pessoa do professor”. (MED, 2014:39)

Foi, segundo MED (2014), com base nas constatações sobre o sistema educativo saído da reforma anterior, associadas às reclamações da sociedade e às transformações socioeconómicas e políticas do momento, tidas como desajustadas do modelo de educação preferido que surgiram as primeiras reflexões que conduziram à 2ª reforma educativa, cuja implementação ocorre apenas a partir de 2011, que tem como finalidade o alcance dos seguintes objectivos:

- 1) Expandir a rede escolar;
- 2) Melhorar a qualidade do professor de ensino e aprendizagem;

- 3) Reforçar a eficácia do sistema de educação;
- 4) Melhorar a equidade do sistema de educação.

A implementação da referida reforma enfrenta de alguns estrangulamentos que condicionam o alcance das metas estabelecidas nos Objectivos do Milénio. No ensino primário, Iº e IIº ciclos foram identificados factores de estrangulamento, tais como:

- (i) A insuficiência de estabelecimentos escolares para atender a avalanche estudantil, não obstante esforços neste sentido que compreendem a construção de novas escolas, faz com que um número elevado de criança esteja fora do sistema de ensino;
- (ii) A falta de professores em algumas escolas condiciona a actividade de docência;
- (iii) A distância que separa algumas escolas existentes dos locais de residência, ou seja, distante das comunidades, contribui para o abandono escolar;
- (iv) A escassez de manuais escolares, em alguns casos, que até são gratuitos, dificulta o processo de ensino e aprendizagem;
- (v) A pobreza em algumas famílias não assegura a continuidade dos estudos.

No nível superior há a destacar como factores de estrangulamento, os seguintes:

- 1) No ensino superior público;
  - a) O ainda insuficiente número de infra-estruturas condiciona os acessos a este nível, registando-se desta maneira a limitação de candidatos que pretendam ingressar;
  - b) A expansão do ensino superior não é acompanhada pela qualidade de ensino;
  - c) A falta de condições financeiras, produto da falta de emprego impede, certas pessoas de continuarem com os estudos, pois sem meios financeiros não é possível suportar as despesas inerentes à formação.
- 2) No ensino superior privado;
  - a) A falta de recursos financeiros para pagamento de propinas;
  - b) Falta de qualidade de ensino, em alguns estabelecimentos, provocado pelas tendências de transformar os estudantes numa fonte de receitas das respectivas universidades e/ou institutos, ao invés de primarem pela



qualidade. Consideram uma reprovação como um prejuízo financeiro e não como a busca da qualidade. Exceptuam-se, como destaque, o ensino ministrado pelas Igrejas (Católica e Protestante).

Apesar dos constrangimentos acima referidos, nos anos de 2003 e 2004, altura em que a paz se constituiu uma realidade objectiva, o ensino em Angola conheceu uma evolução significativa em todo o sistema não universitário. O número passou de 5.658.993 em 2008 para 7.156.600 em 2012 (GEP, 2012:1).



## CAPÍTULO IV: A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS VAHANYA

### 4.1 O Espaço Geográfico

Geograficamente a comunidade<sup>66</sup> Vahanya<sup>67</sup>, à semelhança de outras comunidades de Angola, partilham uma área própria que compreende, segundo a Revista Benguela Municípios (2008:20), parte Centro-Oeste da Província de Benguela que corresponde aos Municípios de Caimbambo e do Cubal e partes dos Municípios da Ganda e do Chongoroi, numa extensão de cerca de 13 154 km<sup>2</sup>, correspondentes a 1/3 do território global da província, estimada em 39.826,83 km<sup>2</sup> (vide anexo 4.1). A representação do espaço geográfico actual, ocupado pelos Vahanya, difere da representação anterior desenhada por Hauenstein (1967) (videm anexos 4.2 e 4.3). As razões da diferença entre as duas representações resultam da dinâmica do processo reprodutivo acompanhado das imigrações europeias que se estabeleceram no território e se apoderaram das melhores terras aráveis, bem como por causa das emigrações

---

<sup>66</sup>Na perspectiva de Iturra (1995:9) comunidade é o entendimento que existe entre vários indivíduos que precisam viver juntos, por motivos diversos; ou porque são da mesma família, ou porque são parentes chegados, ou porque as posses de bens são vizinhas. A comunidade [...] acaba por ser um conjunto diversificado de pessoas de idades diferentes que ensinam umas as outras, entendimentos heterogéneos do real. A comunidade é o conjunto de pessoas de épocas diversas que acabam por ultrapassar, entre elas, saberes diferenciados no que diz respeito a natureza e aos seres humanos. Para o autor o conceito comunidade é “ um espaço de saberes desigualmente repartido entre os indivíduos que compõem o grupo e que são transferidos entre os indivíduos de diferentes idades ou épocas históricas, que convivem entre si. A comunidade é o grupo que convive e labora desigualmente, um mesmo troço de natureza: enquanto há os que aprendem porque começam a entender, há os que esquecem porque a sua memória ficou já afectada pela sua dedicação ao trabalho. A comunidade, enfim, é a que ensina o valor de pessoas e materialidade partilhadas entre todos por objectivos de super-vivência material.”

<sup>67</sup>Comunidade Bantu que, segundo Hauenstein (1967), habita parte do território nacional desde a segunda metade do século XVII, proveniente do Reino Ngola, a sul do rio Cuanza. Inseridos como subgrupo do grupo étnico Ovimbundu (Lima, 1964) e (Redinha, 1974). Praticantes de uma agricultura mista, destacando o milho, o sorgo, a massambala, a batata-doce, abóbora e outros. Os Vahanya figuram entre os bons criadores de gado bovino, embora se reconheçam as potencialidades dos povos das regiões do Sul de Angola: Cuamato, Cuanhama, Otchinjau e Chitato, dada as características climáticas do território que ocupam e da vocação pela actividade (Correira, 1977). O referido povo reflecte uma grande afeição pelo gado bovino, por representar riqueza e nobreza e desempenhar um papel importante na sua vida social, económica e religiosa. Razão pela qual, dão primazia a riqueza do gado bovino em relação aos demais produtos agrícolas (Hauenstein, 1967).

naturais e forçadas pelo conflito armado<sup>68</sup> que afectou a região a partir da década de 80 do século passado.

No referido espaço geográfico, o relevo como meio natural é caracterizado por montanhas que servem de continuidade à cordilheira da Chela que se estende desde a província da Huíla. Hauenstein (1957:1) identifica as montanhas de Chimboa (2285 m alt.), de Chissua (2116 m alt.), de Calundu (1987 m alt.) e do Lungu, cuja altitude não é revelada. Para além das montanhas referenciadas pelo autor, existem outras montanhas com a altitude variável entre os 1 300 e 2400 m alt. São as montanhas de Indangolo, Chitunga, Cambondongolo, Mbambi, Mapende, Nhañga e Cui.

A bacia hidrográfica é constituída por cinco grandes rios: Coporolo, Catumbela Halu, Cubal e Cui. O rio Coporolo nasce além da serra de Chitunga, atravessa o território até à povoação do Coporolo, servindo de fronteira entre os municípios de Caimbambo e do Chongoroi, desaguando no Oceano Atlântico. À margem direita do rio Coporolo, analisando da nascente à foz, corre o rio Lutira, seu afluente, e os rios Xikutukutu, Solo, Sapa, Ndongo e Cavimbanga e Halo. O rio Halo corre, também do interior para o litoral, mudando de nome de Halo para Cavaco nas imediações de Catengue até à foz com o Oceano Atlântico. Ainda à margem esquerda do rio Coporolo, estão os rios Malongo e Cui, seus afluentes.

O rio Catumbela, um dos maiores da região, delimita a fronteira entre os municípios de Caimbambo e de Benguela (vide anexo 4.4).

Boa parte destes rios, senão a totalidade, é de caudal permanente tornando-se num grande fertilizador das terras aráveis e dos cultivos ininterruptos, conhecidas como *olonaka*<sup>69</sup>. Destas *olonaka* destacam-se as do vale superior do rio Coporolo (vide anexo 4.5) que impressionou Hauenstein (1967:1), tendo afirmado:

Mais la vallée supérieure du Cuporolo, soit le coeur même du pays appelé “Hanya”, se trouve entre 800 et 1000 mètres d’altitude. Il n’est pas exagéré de dire que cette tribu habite une des

---

<sup>68</sup>O conflito armado que eclodiu em Angola entre a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e a UNITA (União para a Independência Total de Angola), nas vésperas e depois da Independência até 1990, com um certo intervalo de 1991 à segunda metade de 1992, e terminado em 2002, afectou o território Hanya a partir de 1980.

<sup>69</sup>Plural de *onaka*, parcelas de terreno localizadas nas margens dos rios Coporolo e Lutira que durante a época chuvosa são fertilizadas pelas cheias. E, durante a época de cachimbo, as referidas margens são aproveitadas pelos Vahanya, para o cultivo de milho, abóboras, batata-doce e outros produtos agrícolas.

contrées les plus privilégiées de l'Angola, dans un beau cirque de montagnes qui donne au paysage une variété qui contraste avec la monotonie propre à d'autres régions du pays.

#### **4.1.1 A Ecologia**

A ecologia do território que subentende o clima, a flora e a fauna apresenta variedades propícias à vida humana e animal.

##### **a) O Clima**

O clima, segundo a Revista Benguela Tradição de Desenvolvimento (2008:7), é do tipo exotérmico, por corresponder a uma faixa subplanáltica com regime hídrico moderadamente chuvoso. Apresenta uma temperatura situada entre 35,0° c de máxima e 10,4° c de mínima, com duas estações: a seca e a chuvosa. Estudos anteriores efectuados por Hauenstein (1967:1) caracterizam o clima como sendo pouco variável, situando-se entre 35,0° c de máxima no mês de Outubro e 1,5° c de mínima no mês de Julho. Constata-se uma estagnação da temperatura máxima e uma subida mínima que pensamos enquadrar-se nas previsões do aquecimento global terrestre que se tem constituído num dos temas da actualidade.

##### **b) A Flora**

A Flora da região é caracterizada pela Revista Benguela Tradição de Desenvolvimento (2008) como sendo de formações de floresta aberta (mata panda) medianamente arborizada. No passado, ou seja, antes da presença europeia, foi uma região de floresta densa, perdendo tais características com a presença dos europeus, consubstanciada à prática de culturas que requerem a devastação de extensões de terreno. Heuenstein (1967) refere tratar-se de culturas de *agave*<sup>70</sup>, do algodoeiro<sup>71</sup> e do cafeeiro<sup>72</sup>, estas duas últimas culturas em pouca proporção,

---

<sup>70</sup>Planta proveniente do México constituída por duas espécies: *Agave fourcroydes*Lem e *Agave sisalana* Perrin. São nomes científicos que em Angola não foram evidenciados, passando a planta a ser conhecida apenas com a designação de sisal. Segundo António (1966) o sisal passou a ser cultivado em Angola, por alemães, inicialmente e só mais tarde seguiram os portugueses, tendo como zonas de expansão o planalto do Huambo, no Concelho da Ganda, do Cubal, para leste, nas margens da linha férrea para o Dilolo: Bocoio, Balombo, Luimbale, Lepi, Sambo, assim como no Cuanza Norte e Malange. Regista as primeiras exportações a partir dos anos 20 do Século XX.

<sup>71</sup>O algodoeiro cultivado, também, em Angola, a partir dos anos 40 do Século XIX, proveniente da América do Sul, é composto de duas espécies conhecidas cientificamente por *Gossypiummaritimum* e *Gossypium barbadense* Linn, também não pronunciados em Angola. As zonas do cultivo do algodoeiro, em Angola, são: de Catete, em direcção a Malange, incluindo toda

sendo o cafeeiro cultivado em regiões montanhosas, o que obrigou ao abate de árvores, ato que levou à desertificação da região. Actos continuados de desertificação fazem-se sentir na actualidade, não para a exploração do cultivo do *agave* que já não se cultiva, mas para a exploração de lenha e do carvão para fins comerciais.

### c) A Fauna

Em relação à parte faunística, a região, no passado, proporcionou um ambiente estável para a vida dos seres vivos, devido à característica vegetativa que apresentava antes da intervenção europeia como acima foi referido. Hauenstein (1967) considera terem existido no período anterior à fixação europeia, vários animais selvagens como, por exemplo: antílopes, leopardos, crocodilos e macacos. Admite-se também a existência de leões e elefantes, cobras e lagartos; aves como, por exemplo, capotas, perdizes, rolas, águias e outras.

Todas estas espécies da fauna angolana foram afugentadas com a caça, a devastação para o cultivo do sisal e do algodão e com o conflito<sup>73</sup> político armado que eclodiu no período pós-independência, afectando a região.

## 4.2 População

Historicamente, o território ocupado pelos povos Vahanya terá sido alvo de disputa durante o processo das migrações que ocorreu no século XVII. Bastos (1909) refere que os primeiros povos a habitarem o território dos Vahanya são os Hotentotes ou Bochimanes, também

---

a baixa de Cassange e em todo o território do Cuanza Sul, com maior incidência a região de Libolo, atingindo Benguela.

<sup>72</sup>A principal espécie cafeeira cultivada na altura é *CoffearabicaLinn*, podendo-se também ser localizada a cultura do *Coffeacanephora Pierre*. Em Angola, o cafeeiro cultiva-se com intensidade nas regiões do norte, como: Cabinda (Maiombe), margem esquerda do rio Zaire, Ambriz e vale do Loge, Uíge, Dembos, Encoge, Golungo Alto, Cazengo e em zonas do planalto de Malange. O cultivo estende-se, também, nas regiões do Cuanza Sul, concretamente, em Porto Amboim, Novo Redondo (actual Sumbe), Gabela, prolongando-se até as altitudes do Seles e mais ao sul, atingindo as zonas acidentadas da serra da Chela, em Moçamedes (actual Namibe) (António, 1966).

<sup>73</sup>É o tipo de relação divergente estabelecida entre dois ou mais atores, manifestado nas ideias, atitudes, comportamento e acções. Segundo Franche *et al* (2004) consideram que o conflito pode manifestar-se no círculo político e económico entre Estados e indivíduos. Pode atingir a forma violenta que não se circunscreve apenas na guerra, como também em ameaças, raptos, terrorismo, suicídio ou a reprodução cultural e social da violência.

conhecidos por Vakwankala<sup>74</sup>, povos não bantu. Por sua vez, Hauenstein (1967) confirma a presença dos Bochimanos no território, afirmando terem ocupado e habitado o vale do rio Coporolo.

O mesmo autor refere que aos Bochimanos seguiram os Vandombe<sup>75</sup> que se instalaram na região de Jamba a 18 km da cidade do Cubal, cujas ruínas por aí deixadas ainda eram visíveis. Só depois seguiram os Vahanya, atuais ocupantes. O mesmo autor sustenta que a migração dos Vahanya para o território que ocupam, ocorreu por volta do século XVII do norte para o sul, atravessando o rio Cuanza. As razões de emigração, segundo o mesmo autor, devem-se provavelmente à pressão (guerra) desencadeada pelo povo Jaga e/ou da "victória" dos portugueses sobre a resistência prestada pelo Rei Ngola do reino do Ndongo. Em 1959, os povos Vahanya estimavam-se em cerca de 120 000 habitantes, organizadas politicamente em *olombala* plural de *ombala*<sup>76</sup>, designadas por Ngumbe, Ngandu, Mbongo e Chivonga, cujas investidas dos reis são obras do soberano N'gola Kilwanji (Hauenstein 1967: 229).

Atualmente, o número de *olombala* multiplicou-se em virtude do crescimento e expansão da população. Por exemplo, só a *ombalade* Chivonga constituiu-se em treze pequenas *olombala*<sup>77</sup>. Não foram contabilizadas as restantes *olombalado* município do Cubal nem as totalidades dos municípios de Caimbambo, do Chongoroi e da Ganda. Portanto, trata-se de um crescimento enorme das *olombala* disseminadas por todo o território da população em estudo.

Na actualidade, segundo dados do INE (2014:27/81), o censo geral preliminar realizado em 2014, o primeiro desde a Independência de Angola (11 de Novembro de 1975)<sup>78</sup> (tendo o último censo sido realizado pelo governo colonial em 1970), estima em 694 790 habitantes no

---

<sup>74</sup>Comunidade não Bantu, nómado, localizado entre as fronteiras das Províncias da Huíla, Cunene e Cuando Cubango (Lima, 19648) e (Redinha, 1974).

<sup>75</sup>Comunidade Bantu, subgrupo do grupo étnico Ovimbundu, localizado na parte Sudoeste da Província de Benguela (Lima, 1964) e (Redinha, 1974).

<sup>76</sup>Tribunal tradicional

<sup>77</sup> Presentemente, a *ombala* de Chivonga que passou a designar-se ombala grande de Tabela estruturase em pequenas *olombala*, nomeadamente: Chiquelo, Wemba, Canjelela, Chinoñhwa, Chitunga, Mbulundundu, Caingolo, Mbututule, Cacrewe, Ndumbili, Mbumbulu-Handa yu Tembo, Candonga e Cachissamba.

<sup>78</sup>No passado, isto é, em 1983/87, o Governo Angolano realizou um censo populacional que dado o contexto sócio político vigente na altura, não abrangeu todo o território nacional e, por conseguinte, considerado parcial e não ter cumprido os princípios básicos dos censos. (Online), Disponível em [http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014&xpgid=censo2014-info&generic-detail\\_qry=BOUI=8380919&actualmenu=8377507](http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014&xpgid=censo2014-info&generic-detail_qry=BOUI=8380919&actualmenu=8377507) (Consultado 15 de Fevereiro de 2015).

território do grupo em estudo (Vahanya), dos 2 036 662 previstos para a Província de Benguela, do grosso da população angolana avaliada pelo mesmo censo em 24 383 301, portanto, numa representatividade aproximada de 34,11% da população da província. Convém sublinhar que os Vahanya ocupam a totalidade dos municípios do Cubal e Caimbambo, ficando os restantes municípios partilhados com outros povos (Chongoroi com os Vacilenge e Ganda com os Vaganda).

A origem do nome Hanya atribuiu-se a um mito ou a uma realidade que vincula à presença do caçador Hanya na região, durante o período das migrações, provenientes da região hoje Província do Cuanza Sul. Ainda que seja por vias mitológicas, o certo é que se constituiu num elemento de cultura com profundas raízes, tal como defende Morin (2002:28-29) ao afirmar que:

As sociedades humanas têm mitos de fundação, mitos comunitários, mitos de antepassados comuns, mitos que lhes explicam a sua situação no mundo. O ingrediente mitológico é tão necessário como o ingrediente material. Os mitos sustentam a comunidade, a identidade comum, que é um elo indispensável às sociedades humanas.

Etnicamente, os Vahanya estão como subgrupo étnico<sup>79</sup> do grupo étnico Ovimbundu, tal como Ferreira (1918) e Redinha (1974) defendem. Trata-se de uma vinculação na qual os

---

<sup>79</sup>Inicialmente o conceito de etnia, cujo termo provém do grego *ethnos*, que significa povo, pode ser analisado a partir de duas perspectivas: a antropológica e sociológica. A primeira tem como precursores P. Mercier (1961); F. Bath (1969); G. Nicolas (1973) e outros que convergiram sobre os elementos a ter em conta na definição, sendo um grupo de pessoas “fechado” que apresenta uma certa organização social, pertencem à mesma origem, falam a mesma língua, partilham os mesmos valores culturais e partilham o território comum. A segunda perspectiva é desenvolvida por Giddens (2009) que, distanciado da perspectiva antropológica, enquadra o conceito de etnia no conceito de etnicidade que considera de social por vincular-se com as práticas culturais e a forma como um conjunto de pessoas pode distinguir-se e ser distinguido dos demais. Enaltece a diferença que a distancia da definição antropológica afirmando que tais diferenças resumem-se na linguagem, no passado comum (real ou imaginário) na religião, nos modos de vestir ou em outros adornos. Não como diferenças natas, mas como resultantes do fenómeno social que compreende a produção e a reprodução ao longo do tempo, envolvendo o processo de socialização que se consubstancia na assimilação da parte dos jovens dos estilos de vida, normas de conduta de crenças do grupo ou comunidade de pertença. O autor vincula o conceito de etnicidade aos membros de grupos minoritários por ver-se entre si próprios como diferentes dos membros da minoria (Giddens, 2009). Smith (1997) considera o conceito de grupo ou subgrupo étnico como sendo uma coletividade



Vahanya não se revêem, por a considerarem como sendo forçada, baseada apenas em semelhança dos usos e costumes e da língua entre os demais povos que compõem um determinado grupo<sup>80</sup>, tal como reconhece Ferreira (1918:335) quando se referia a outros subgrupos étnicos, nomeadamente Vacilenge e Vangalangi, também enquadrados nas mesmas condições dos Vahanya ao considerar que:

A semelhança dos usos e costumes das tribus que vamos estudar, sobretudo no que diz respeito à língua falada que é m'bundu, apenas com algumas variações fonéticas de tribu e em especial para os Quilengues e Galangues, levou-nos a incluir em um só grupo, Bimbundo (plural de m'bundo) as tribus acima indicadas, a fim de evitar fastidiosas repetições no estudo dos usos e costumes das populações indígenas de Angola, que por sua natureza já bastante árida é.

A questão de enquadramento forjado não ocorre só com os Vahanya e com as comunidades acima referidas. É também preocupação dos Va-Nkhumbi em relação aos Va-Nyaneka. Melo (2005) debruça-se sobre problemática de enquadramento destes grupos étnicos (Va-Nyaneka – Va-Nkhumbi) e considera que é uma identidade forjada por estar assente na ambiguidade terminológica e de conteúdo.

Aponta três razões que estão na base de tais ambiguidades e de discrepâncias reveladas por alguns autores no tratamento da questão, sendo a complexidade de cultura apresentada por cada um dos grupos em referência; a ausência de uniformização na determinação dos elementos de classificação dos grupos em referência; a desvalorização, pelos estudiosos, dos sentimentos identitários manifestados pelos membros desses grupos; a falta de consideração das línguas faladas pelos referidos grupos ou do desconhecimento da parte dos estudiosos, na apreensão dos traços culturais que os distinguem, assim como nos erros de seleção ou na aplicação das modalidades usadas para a determinação do perfil de cada grupo.

---

cultural que destaca o papel de mitos de descendência e de memórias históricas, assim como o reconhecimento nesta coletividade de uma ou mais diferenças culturais ou as instituições.

<sup>80</sup> Os argumentos apresentados encontram sustentação baseada nos estudos científicos apresentados pelos investigadores Gladwyn Murray Childs, na sua obra *Umbundu Kinship & Character* (1949); pelo Hermann Possinger, “A transformação da sociedade umbundu desde o colapso do comércio das caravanas” *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 4-5, pp.75-157

(1986) e Moisés Malumbu, *Os Ovimbundu de Angola: Tradição - Economia e Cultura* (2004), pois, em nenhum destes estudos os Vahanya são mencionados como subgrupo étnico pertencentes ao grupo étnico Ovimbundu, limitando os estudos ao povo Tchiyaka, vizinho dos Vahanya.

Não sendo objeto de estudo o enquadramento etnolinguístico da comunidade em estudo, mas sim o da influência da educação formal na educação tradicional, urge a necessidade de abdicarmos do primeiro, dedicando-se ao segundo que tem a ver com o contexto geográfico e educacional da comunidade em estudo.

### 4.3 Educação

A educação entre os Vahanya é um processo observável mesmo antes da chegada dos europeus e seu sistema de ensino no território que se verifica a partir dos anos 20, com intensidade a partir da década de 60 do século passado, inicialmente com a instalação das missões Católica<sup>81</sup> e Protestante<sup>82</sup>. Hauenstein (1967) refere que com a plantação de *agave* (sisal) a partir de 1940, os homens mobilizavam-se para participarem no corte das folhas da referida planta como assalariados, pagos a um preço irrealista. Os jovens auxiliam as mulheres no trabalho de campo e da pastorícia.

Com o tempo, refere o mesmo autor, alguns desses jovens foram adquirindo formação escolar. São esses jovens que no tempo de férias, sobretudo férias de verão, auxiliavam os pais na contagem, transporte e arrumação dos molhos de folhas de sisal, limitando desta feita a actividade enganadora dos capatazes que agiam a favor do patrão. São os referidos jovens que se tornaram em profissionais continuadores da actividade que por via de socialização adquiriram tais perícias.

Considera, o mesmo autor, que no passado, o poder educativo do pai sobre o filho era insignificante, na medida em que a mãe considerava a criança como sua propriedade, e havia o direito costumeiro que conferia a legitimidade de transferência de poderes educativos para o tio (irmão da mãe) que passa assumir o papel de verdadeiro pai social em detrimento do pai biológico. Desses procedimentos emergiam rivalidades entre as famílias do pai e da mãe.

---

<sup>81</sup>Foram instaladas por fases, no território Hanya, as seguintes instituições religiosas católicas: Missão Católica da Ganda (1927); Missão Católica da Hanha – Cambodogolo (1945), pelo Padre Eduardo Jud (suíço); Missão Católica de Caimbambo (09/02/1952), pelo Padre António de Sousa SSP; Missão Católica de Munjombue (02/10/1963), pelo D. Altino Ribeiro da Santana; Missão Católica do Malongo (1964), pelos Padres José Boogli e Franz EGGS; Missão Católica do Cubal (1965), pelos Padres António Truffer e Joha Leonz Roos; e, Missão Católica do Bambi (31/12/1969), por D. Daniel Junqueira. É a razão pela qual, hoje, a região ser conhecida de grande formadora de sacerdotes espalhados pelo mundo.

<sup>82</sup>As instituições religiosas protestantes instaladas na região são as seguintes: Centro Evangélico Onamano (1955), e a Missão Evangélica de Cassua (1956), pelos missionários Alfred Hauenstein, WillyMaeder e RodothBrechet.

Actualmente, já não se verifica tal procedimento, ficando o poder educativo do filho à responsabilidade do pai biológico, reduzindo-se desta feita a influência do tio materno, ocorrendo assim a alteração do sistema matrilinear para o sistema patrilinear, à semelhança do sistema ocidental.

A educação dos Vahanya, segundo Hauenstein (1967), para além de algumas leis criadas pela autoridade máxima do grupo (o soberano), assenta sobre quatro pilares fundamentais:

- (i) observância e submissão rigorosas às tradições, para a paz e estabilidade da tribo;<sup>83</sup>
- (ii) tabus, pelo rigor que impõem na conduta dos membros da comunidade;
- (iii) provérbios que expressam sentimentos antigos confirmados ao longo das gerações;
- (iv) iniciação masculina e feminina.

Childs (1949) refere que a educação das crianças entre os Ovimbundu compreende três fases, também observáveis entre os Vahanya: a primeira fase, o psicológico que incute na criança a ter medo de perigos reais e imaginários, transmitido pela mãe, irmãos mais velhos, e, provavelmente, pela avó, já que o pai ensina a coragem, a valentia para enfrentar qualquer perigo; a segunda fase, dos usos sociais, fundamentalmente de etiqueta e familiaridade com a estrutura de parentesco e as suas exigências, transmitido tanto consciente como inconscientemente por cada parente mais velho com quem a criança mantiver o contacto; e, finalmente, a terceira fase que corresponde à prática ou ao início de habilidades, tarefa adstrita aos irmãos mais velhos ou primos do mesmo sexo.

Os ensinamentos, tais como: saber cumprimentar nos três períodos do dia, de manhã, a tarde e a noite são princípios a ter em conta em primeiro lugar, uma vez constituírem elementos de observação directa pelos visitantes; não mastigar, cuspir ou brincar com qualquer objecto enquanto estiver a conversar com alguém; e, não interromper os mais velhos (pais e outros) enquanto estiverem a conversar com pessoas visitantes, manter sempre um comportamento de obediência aos pedidos dos mais velhos, colocam a criança num nível de

---

<sup>83</sup>Adoptamos o termo povo (1 – conjunto de indivíduos que têm a mesma origem, a mesma língua, e partilham instituições, tradicionais, costumes e um passado cultural e histórico comum; 2 – conjunto de indivíduos que ocupam um território determinado e formam uma unidade política, com leis próprias e sob direção do mesmo poder), em vez de tribo (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2013). A nossa opção deve-se ao fato o segundo termo ser menos abrangente.

respeito que lhe vale a expressão dos observadores “está a ter hábitos de mais velho”. De igual modo, ensina-se a criança a trabalhar, cultivando a terra e não a pastorícia, em virtude dos Ovimbundu não serem criadores de gado bovino, em grande escala, criando em abundância porcos, ovelhas, cabritos, galinha e cães (Childs, 1949:101-109).

A certa altura, os povos Ovimbundu do norte afluíram à região dos Vahanya com frequência à procura de cães. Tal procura levou a que os Vahanya os conotassem como comedores de cães, o que aumentou ainda mais o seu distanciamento de vinculação ao referido grupo étnico (Ovimbundu).

Contrariamente aos Ovimbundu, os Vahanya são bons criadores de gado bovino, seu animal de estimação. O boi constitui a riqueza preferida do homem hanya, que não se desfaz dele com facilidade, excepto para cumprimento de certos ritos de passagem (casamento, iniciação masculina e feminina, óbito e outros que têm a ver com a elevação do seu estatuto social.

Childs (1949:101-109) evidencia entre os Ovimbundu o *onjango*<sup>84</sup> como instituição para a educação tradicional e de partilha das refeições, onde crianças e adultos se concentram, sob observância das regras existentes (a hierarquia das idades os convidados de honra e os mais velhos são servidos em primeiro lugar e, só depois, os mais novos). Entre os Ovimbundu, a iniciação quer masculina quer feminina são observáveis. Enquanto no sexo masculino ocorre entre 15 e 17 anos de idade, no sexo feminino processa-se entre 14 e 16 anos. Mas, a iniciação em acampamentos, segundo Childs (1949), é um costume apenas dos povos Ovimbundu do Sul (Caluquembe, Caconda e Ngalangi), devidos os contactos que mantêm com os povos vizinhos Ngangela e Nhaneka-Nkumbi e Vacilenge com os quais celebram casamentos. O autor acima referido sustenta a sua hipótese com a seguinte afirmação:

On the other hand, if the camps were held at all in former times, they must have been exceedingly inconspicuous to have escaped the notice of all the older writers. Bastos (1909) stated “The Ovimbundu proper do not practice it (circumcision)”. Neither Silva Porto (1840-90), nor Magyar (1849-57), nor Pinheiro de Lacerda (c. 1790) makes any reference to initiation rites. The missionaries who came to the country in 1880 seem first to have encountered these camps on the Luimbi borders about 1900 but elsewhere hardly before 1915.

---

<sup>84</sup>Lugar sagrado, fechado, feito de pau-a-pique, em forma circular, coberto de capim, servindo de albergue para as refeições e de descanso durante o dia (Guebe, 2003).

### 4.3.1 Iniciação masculina *ekwenje* (circuncisão)

A origem da prática da circuncisão entre os Vahanya foi referida por Hauenstein (1967) como sendo, a presença de uma figura lendária de nome Kaluvi que adoeceu e recorreu a um território vizinho onde foi submetido à circuncisão, condição indispensável para manter os espíritos malignos fora do seu alcance. Regressado ao território, submeteu a sua família à circuncisão, passando assim a ser observado o ritual em todo o território Hanya, na época.

A organização do ritual de circuncisão entre os Vahanya carece da anuência do soberano ou “rei” que deve obediência aos antepassados. O próprio soberano, ao assumir o poder organiza sempre um ritual de circuncisão como forma de aceitação pelos antepassados reais defuntos. A realização do ritual de circuncisão é, também, uma forma de adoração de uma mente superior “ondele” designado por “ongwe”, transmitido de geração em geração pelos antepassados circuncisadores que a possuíam, como Kaluvi ou Kahuvi, Kamasia, Kalweyo, Epombo, Omoma, Lungolo e Kaluhonge. Daí que, todo aquele que pretende organizar a celebração de um ritual de circuncisão deva pedir permissão ao soberano (Hauenstein, 1967).

O referido ritual de iniciação começa com a comunicação do *ukwacitenda*<sup>85</sup>, após obtido o aval favorável do *osoma*<sup>86</sup> a máxima autoridade tradicional da área. Segue-se então o anúncio da abertura, para os pais com filhos em idade dos 14 aos 16 anos levarem ao operador (conhecido por *ongwe*, investido de espíritos dos antepassados) que, geralmente, lhe é atribuído o nome pelo qual será conhecido pelos neófitos e evocam com frequência nos seus cânticos que podem ser Sawa, Kalepete, Kaluhonge, Cali, etc.

O operador, auxiliados pelos acompanhantes do neófito, excepto, pai e mãe, por razões que têm a ver com a sensibilidade de encarar o decurso da operação, colocam o circundado sentado sobre uma pedra de frente do operador. Do local de espera não distante do local da operação, os pais e os demais acompanhantes aguardam pelo grito de alegria *Wé! Wé! Wé!* [Viva! Viva! Viva!], sinal da operação ter sido bem-sucedida para *okuyelela* (aplaudir). Caso reine o silêncio é sinal de mal sucedido, então há que aceitar que *omola wasala komoko* [o filho ficou na faca]<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup>Indivíduo investido de poderes profanos para a realização das cerimónias dos rituais de iniciação.

<sup>86</sup>Soberano que detém a autoridade tradicional de linhagem, termo aportuguesado para soba.

<sup>87</sup>Os casos de morte verificados quer na altura do corte, quer durante todo o ritual de iniciação não são divulgados e nem se realiza o óbito. Se os pais não se acharem presentes durante o corte não tomam conhecimento do sucedido até o fim do acampamento. A medida é extensiva à morte do pai ou da mãe ou de qualquer outro parente, não se realiza o óbito enquanto o filho se mantiver no

Hauenstein (1967:30-38) explica que a operação é feita num local isolado onde o acesso das mulheres não é permitido num perímetro de 100 a 150 metros. Consiste na retirada do prepúcio a partir do término da glande. Na altura da operação, o circuncidado é segurado, vedados os olhos e tapado a boca pelos *ovihenge*<sup>88</sup>, para não ver o sangue e não gritar e, de uma forma geral, evitar a reacção negativa da pessoa. Terminada a acção, o circuncidado toma uma bebida de água fria preparada com farinha de milho ou de sorgo e, em simultâneo é-lhe aplicado na ferida medicamentos extraídos da planta *omeke*. Junto à pedra onde se senta o neófito é aberto um pequeno buraco<sup>89</sup>, para onde escorre o sangue e são depositados os restos retirados do pénis, tapando-se com uma pedra assim que termine o ato. O primeiro a ser circuncidado passa a responder pelo nome de Quesongo, geralmente trata-se sempre de um filho nobre. Para os que se seguem, Fernando Chicomo, 14.01.2015, afirma: “.o segundo é Soma, agora o seguinte se ao cortar não gritar toma o nome de Kalepete, mas se gritar então toma o nome de Javela. São nomes da circuncisão. Seguem-se outros nomes; Masuvala, Muteti, Ngelepete, Ndumba, Livela, Hamuyela, Musuluvala, etc.”

Os jovens à medida que vão sendo circuncidados, é-lhes dado a tomar uma bebida contendo a medicação e passam a ser chamados de *angolo*<sup>90</sup>, ou *indanda* e quando saudados respondem *ngama*<sup>91</sup>, em vez de *mwé* ou *vaketu*. Depois do corte são encaminhados para *ocikanjo* (acampamento), onde permanecerão durante 4 a 5 meses, ou seja, de Junho, altura do frio, a Setembro ou Outubro, época das primeiras chuvas. Não podendo realizar-se o encerramento do acampamento antes de caírem as primeiras chuvas, segundo os interlocutores, para evitar *olutelã* (estiagem). Connerton (1999) explicita que é tendência dos rituais realizarem-se em datas estabelecidas e em lugares determinados, podendo assinalar o início e término das cerimónias nos momentos críticos da vida dos indivíduos, neste caso específico a puberdade.

---

acampamento. As razões de tais procedimentos têm a ver com o tabu, segundo o qual, a realização de óbito tem como consequência a queda do sexo de todos neófitos do acampamento.

<sup>88</sup>Elementos circundados em épocas anteriores.

<sup>89</sup>As opiniões dos entrevistados diferem, enquanto para uns debaixo da pedra é aberto um pequeno buraco onde é vertido o sangue e são depositados os anéis retirados do pénis, para outros, o buraco aberto por debaixo da pedra onde senta o circuncidado serve de esconderijo para sepultar eventuais cadáveres que resultem da morte de uma má operação ou de outras doenças que oportunisticamente escolherem o dia do corte para levar consigo o neófito.

<sup>90</sup>Designação também atribuída as meninas durante o ritual de iniciação *efeko*, daí a diferenciação *angolo vakwenje* e *angolo vafeko* (*angolo* dos rapazes e *angolo* das raparigas).

<sup>91</sup>A forma de responder *ngama* é extensiva também a todo o pessoal de apoio presente no *ocikanjo* (acampamento) incluindo *ukwacitenda*.

Durante a permanência no *ocikanjo*, observam uma disciplina rigorosa exercida pelos *vihenge* quer na forma de dormir (barriga ao ar para evitar magoar-se) como na aprendizagem da dança *onjando* e na realização de outras atividades (Hauenstein, 1967).

Para o tratamento das feridas, constam como medicamentos de *omeke*<sup>92</sup>, *epele* e das fezes do coelho que são postas nas feridas. Para auxiliar o sarar rápido das feridas, são impostas algumas restrições no *ocikanjo*, tais como: não é permitir o consumo de sal, não aquecer ao fogo, a veste passa a ser *omaleko*<sup>93</sup>. Antigamente, entre um ritual de iniciação e outro, observava-se um intervalo de cinco a seis anos para permitir a reprodução e haver maior número de neófitos. O consumo de sal salienta o mesmo autor, não é permitido por se considerar daninho à cura da ferida.

Em caso de morte de um *ocindanda* no acampamento ou mesmo na altura do corte por falha do circuncisor, não se realiza o óbito até ao encerramento do acampamento. São casos previstos pelos próprios Vahanya que consideram um acontecimento normal, são os espíritos dos mais velhos que assim o determinaram e expressam o seguinte: *wasalakomoko*, “ficou na faca”. A não divulgação da notícia e nem da realização do óbito tem a ver com o facto de evitar maus espíritos que podem influenciar a cura dos demais.

Nas vésperas do encerramento do acampamento, dizem *vikalyata kwakonjo* [vão pisar na pata]. O ritual de encerramento do acampamento inicia-se com a preparação por parte dos pais dos *ovindanda* das novas vestes,<sup>94</sup> abandono das antigas e a mudança de nome de *ovindanda* para *angolo* e bebidas<sup>95</sup>.

No dia escolhido para o fecho do acampamento, os *ovindanda* abandonam as vestes usadas durante o período do acampamento conhecidas por *hihelenge* ou *himuanzi*, dirigindo-se ao rio para o primeiro banho desde o período da vigência do acampamento. Feito o banho, tomam novas vestes que vão desde os panos, *osala*<sup>96</sup>, *ikamuti*<sup>97</sup> (vide anexo 4.6), entram triunfalmente na aldeia com cânticos apropriados, como: “*Lyolyo linguguma lyetu ekwenje, liveta veta colombweti*” [Aí vai o ribombar do nosso *ekwenje* que bate nos cassetes]; “*Nañgo wasuka ongombe, onduko ucilima*” [mesmo se lhe falta o boi seu nome é lavrador], incentiva investir na circuncisão. *He! ove a Cali sevaseva onganga, eteke oseva onganga* [Oh Cali opera o

---

<sup>92</sup>Folhas pisadas da árvore com o mesmo nome.

<sup>93</sup>Pano preso por um cinto ou fio da cintura e caído sobre os joelhos para não magoar.

<sup>94</sup>Inclui o chapéu conhecido por *osala*, feito de penas de aves, panos novos, *ikamuty* (pequenos cassetes trabalhados) e outros adornos.

<sup>95</sup>Bebida diversa incluindo *owala* (cerveja fermentada feita de farelo de milho e/ou de massambala).

<sup>96</sup>Chapéu feito de penas de aves.

<sup>97</sup>Cassete feito de *onama*, passado pelo fogo para adquirir desenhos apropriados.

Nganguela qualquer dia operas o feiticeiro], apela ao circuncidador a ter cuidado nas operações que realiza, arrisca-se a operar um feiticeiro.

O acolhedor da cerimónia pública que toma o nome de *ukwacitenda*<sup>98</sup>, é na aldeia deste que se ajuntam os *angolo* e a população em geral com comes e bebes, batuque e danças com destaque para *onjando*. “Antigamente tinha aguardente e barris de vinho para beber é uma grande festa” (Eduardo Soma Sapalalo, entrevistado em 11.01.2015).

Em caso de se ter registado a morte de um circuncidado durante o corte ou o período de acampamento, entoam um cântico a evocar o nome do falecido, o suficiente para os pais, familiares e o público presente se aperceberem da morte e, daí, o início do óbito em casa dos pais que perderam o filho. Terminada a festa, segue-se o período de *okuyambiswa*, ou seja, circular nas aldeias dos circuncidados, incluindo a *ombala*<sup>99</sup> e com as digressões terminam as cerimónias e está adquirido o estatuto de adulto. No entanto, Carvalho (1998) refere que a iniciação dos neófitos é mais do que uma simples aquisição de um estatuto diferenciado que pode ser de delimitação de fronteiras entre categorias individuais. Serve também de ratificação do poder dos ritualistas.

Aos indivíduos não circuncidados atribui-se-lhes o nome de *imote*, plural de *ocimote*<sup>100</sup> sem possibilidade de contrair matrimónio, sob alegação de que os filhos gerados pelo *ocimote* não sobrevivem. Em caso de ter uma relação sexual com uma mulher e esta se aperceber que o indivíduo não é circuncidado, a mesma exige deste indivíduo que se lhe submeta a um tratamento de purificação *okupiolisa* para evitar os maus espíritos que a possam prejudicar. Para além dos inconvenientes ora referidos, ao *ocimote* concorre riscos de má sorte na caça, mortalidade pecuária, assim como as falhas dos cultivos por causa da estiagem (Hauenstein, 1967).

Há já bastante que o *ekwenje* não é celebrado com todos os requintes de um ritual de iniciação entre os Vahanya. Não por interferência colonial, mas, por causa da interferência negativa da religião cristã católica e protestante com destaque para a I.E.S.A – Igreja Evangélica Sinodal de Angola devido ao seu rigor. Cristãos que celebrem o *ekwenje* correm o risco de serem suspensos das actividades religiosas. As razões que estão na base de tais procedimentos estão ligadas com o fato dos iniciados enquanto permanecem no acampamento não comerem comida com sal, não aquecerem o fogo, e vestirem o *omaleko*.

---

<sup>98</sup>nO que tem o poder de organizar *ocikanjo*, acolher e de fazer passar os iniciados de um estatuto para o outro, o poder herdado dos ancestrais.

<sup>99</sup>Tribunal de justiça tradicional onde está localizado o soberano ou *osoma*.

<sup>100</sup>Termo de desprezo.



No passado, para contrapor a atitude da igreja de proibir o *ekwenje*, os pais recorriam clandestinamente aos operadores ambulantes que fluíam na região, porém sem as cerimónias devidas.

Da prática do rito de passagem (circuncisão) entre os Vahanya emerge outra nova categoria social<sup>101</sup> conhecida por *akula*<sup>102</sup>, plural de *ekula* que periodicamente e de forma individual organizam a cerimónia conhecida por *onaluhonge*. Segundo Hauenstein (1967), *onaluhonge* é um rito que faz passar o indivíduo de simples circuncidado à pessoa de respeito e de lugar privilegiado entre os indivíduos circuncisados no mesmo acampamento, adquirindo o título de *osoma* (rei). Realiza-se em obediência ao culto dos antepassados.

A realização do ritual *onaluhonge* é um compromisso pessoal entre *akula* com o objectivo de partilhar laços de amizade, de solidariedade, ou seja, alicerçar cada vez mais a afinidade do grupo. Entre os Vahanya e não só, um *ekula* é mais que um amigo ou parente. Todos os elementos do grupo almejam realizar *onaluhonge* para atingir a máxima hierarquia na categoria social entre *akula* que dá privilégio de ser um homem qualificado a altura de poder ser convidado a fazer parte de cerimónias de solução de problemas reservados só aos “mais velhos”, para não falar de adulto. Feliciano Cacueia, 27.12.2015, explica que “Antigamente não se ia a festas à toa. Havia festas em que só aqueles que comeram *onaluhonge* podiam participar”.

A celebração do *onaluhonge* inicia-se com a manifestação de um dos integrantes do grupo em realizar tal cerimónia, convidando *akula*. No dia previsto, os *akula* entram em grupo no *kimbu* (aldeia) do realizador entoando canções próprias, como: *Eci ndimola yange ndiluka kavasendi. Kavasendi va kevelela ipembe, kavamoli ongombe vakevelela okupiñgala*, traduzido [quando tiver o meu boi darei o nome de kavasendi<sup>103</sup>. Não capinam esperam pelos terrenos já cultiváveis, não conseguem o boi esperam herdar], tem sentido de lamentar das limitações económicas e, ao mesmo tempo, enaltecem o valor do boi e incentivam a sua criação. Ou, *Kavaniñgula vandete, kavandi onjembo vanjovola. Vali komunda vatuvela okutala vali kelombe vatuvela okupaleka* [que não me empurram vêm-me, que não desejam a morte podem salvar-me. Os do cimo da montanha superam-nos na visão e os da corte

---

<sup>101</sup>Categoria social é um conjunto de agentes, que, embora tenham diferentes origens de classe, são capazes de actuar politicamente como uma unidade e de maneira relativamente autónoma com respeito aos interesses das classes de que se originam. [Online] Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria\\_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria_social) (Consultado em 16 de Maio de 2015).

<sup>102</sup>Tratamento que vigora entre os indivíduos que passaram pela mesma faca e pelo mesmo acampamento de circuncisão.

<sup>103</sup>Provem do verbo *okusenda* que significa capinar cavando que exige muito esforço físico.

superam-nos nas vestes], por um lado, apela a solidariedade e por outro lado, ressalta as diferenças sociais.

De seguida, cada elemento do grupo, cantando, cita o nome do seu boi, cuja atribuição baseia-se fundamentalmente na cor, no formato dos cifres ou na composição física, a sacrificar nas suas próximas cerimónias. Diz, por exemplo *Yange iyo kavaniñgula vandete, ndendogongo vayovola* [o meu é não me empurram estou a vista, na desgraça salvam], tem a ver com a valorização do boi pela sua corpulência que tanto pode ser dele como de um dos parentes, geralmente pai, tio ou tia, em sua salvação. Os demais membros do grupo respondem batendo palmas.

Os *akula* já com referências do boi a sacrificar<sup>104</sup>, penetram no curral apanham o boi e matam-no por asfixia. Os actantes fazem tudo para evitar que o boi grite “Se o boi gritar não se mata, escolhem um outro dia. Ai então [*ekula*] é tratado como *ekope* (rico em gado)” (Fernando Chicomo, 14.01.2015). A carne do boi sacrificado é para ser consumida toda no local só pelos membros do grupo (*akula*) e sem sal, em obediência as regras do ritual de iniciação *ekwenje*, podendo os demais presentes (familiares e convidados) fazerem o uso do mesmo, à parte. Não sendo por isso permitido levar nada para fora do local das cerimónias rituais “porque mesmo a tal carne do *onaluhonge* não pode ser comida por qualquer pessoa” (Feliciano Cacueia, entrevistado em 27.12.2014).

As cerimónias podem durar dois a três dias. Os *akula* passam noites a cantar no *ocoto* do organizador se o possuir, de contrário constroem-no eles mesmos.

Para alimentar os demais convidados é sacrificado um outro animal de menor porte cozinhado com sal. Durante toda a cerimónia a obediência é dedicada ao organizador da festa pelos *akula*. Todo o trabalho de casa reservado as mulheres (acarretar água, lavar a loiça, cozinhar, etc.) é realizado neste período pelos *akula*, numa perfeita condição de humilhação. Humilhação como regra, aceite pelo grupo, para incentivar os membros do grupo a abandonar a condição inferior de membro do grupo, cuja via passa pela realização do ritual *onaluhonge*.

Marca o encerramento das cerimónias do ritual *onaluhonge*, a construção de um *ocipangi* feito de plantação de árvores germinantes com capacidade para fornecer sombra, sinal de progresso e bênção, chamada *Ombovo* e *usinga*. O posicionamento das referidas árvore é feito da seguinte maneira: dois *ombovo* e dois *usinga* de cada lado, totalizando oito árvores com

---

<sup>104</sup>Connerton (1999) refere ser característico a exigência em muitos rituais da morte de um animal, ou até da morte real ou simulada de um ser humano.

forquilhas, situado para lá do *ocoto*, conhecido por *ocipanji*<sup>105</sup>, onde fica depositado (pendurado) o *etambo* do realizador do ritual, contendo de entre outros meios, os cifres do boi sacrificado, *eholo*<sup>106</sup>, *ombakelo*<sup>107</sup> os ossos do pescoço e os cifres do boi sacrificado.

*Onaluhonge* é um ritual importante na vida das comunidades Vahanya como elemento identitário da sua cultura como acima foi demonstrado. Contrasta este valor atribuído pelos Vahanya, a acção destruidora da igreja que tudo tem feito para suprimir tal ritual que praticamente encontra-se em desuso. Mas, de forma resiliente a comunidade Vahanya tem procurado encontrar mecanismos de sobrevivência da identidade cultural.

#### 4.3.2 Iniciação Feminina (*efeko*)

Hauenstein (1967) admite que o rito de passagem (*efeko*) se trata de um ritual adquirido de outros grupos étnicos como os Vangangela e Vacokwe. Saliente-se que mesmo os grupos étnicos vizinhos dos Vahanya os Vacilenge e Va-Nyaneka sempre foram bons praticantes do referido rito. O *efeko* ou *efuko*, como é conhecido entre os Vahanda do sul de Angola, representa:

[...] a instituição social na qual a mulher é notabilizada e tida como figura central em torno da qual homens e mulheres desenrolam um conjunto de actos sequenciais, expressam elocuições várias e manifestam desempenhos corporais típicos; é a forma mais eminente de revelação familiar e social da honra e pudicícia de uma rapariga; é o lugar em que são evidenciadas as relações de troca e reciprocidade intra e extra familiar verificado no quotidiano; é o espaço onde os indivíduos de gerações e sexos diferentes se cruzam e convivem de forma intensa e estreita; é um lugar no qual é enaltecido o papel dos espíritos ancestrais no quotidiano das famílias e do grupo; é um espaço no qual são reforçados os ensinamentos de identidade cultural e de vinculação com as origens do grupo [...] (Melo, 2001:387).

O *efeko*, ritual de iniciação feminina, resulta, segundo os nossos interlocutores, da lenda dos salteadores de gado bovino que por orientações do *osoma* moviam guerras de captura de bois pertencentes aos grandes criadores (Vacilenge e Vakuvale)<sup>108</sup>. Para ser bem-sucedida a

---

<sup>105</sup>Espécie de um altar.

<sup>106</sup>Recipiente usado para ordenhar.

<sup>107</sup>Funil usado para colocar o leite na cabaça, conhecida por *osupa*.

<sup>108</sup>Subgrupos dos grupos étnicos Nyaneka-Nkhumbi e Herero que habitam o sul e ângulo sudoeste de Angola, concretamente a região da Província da Huíla e do Namibe, composto por criadores de gado bovino mais típicos de Angola (Redinha, 1974).

missão, aos salteadores era entregue pelo rei ou *osoma* uma menina que se fazia portar de uma balaio que servia de protetora da caravana, ou seja, todos os disparos que eram realizados contra o grupo pelos perseguidores (donos), as balas convergiam no balaio portado pela menina. Em gesto de reconhecimento pela protecção das suas vidas, os salteadores propuseram ao *osoma* a realização de uma cerimónia de purificação à menina para protege-la dos espíritos malignos provocados pela guerra. Cerimónia essa que passou a ser conhecida entre os Vahanya de *efeko*.

O *efeko* como ritual de iniciação passou a ser celebrado entre os Vahanya, antigamente com a duração de 30 a 60 dias contra os seis a nove dias actuais às meninas com idades compreendidas entre 7 a 8 anos, embora se admita entre 14 a 15, como idade limite. São apanhadas sob simulação de rapto, de um passeio simulado, por homens e jovens fisicamente bem constituídos para não deixar escapar nenhuma das seleccionadas e levadas à casa do organizador que é um homem que preserva os espíritos dos antepassados nos *olohonji* (zagaias), possuidor de grandes manadas de gado bovino. Ergue-se a cabana designada por *engiti* ou *ombelo* para acolher as iniciandas que são apanhadas.

Do *engiti* partem todos os dias para uma mulembeira (acampamento) conhecida por *utyepanda* ou *pocikanjo* onde passam o dia, comendo carne e recebendo ensinamentos das mulheres já purificadas e destacadas para as dirigir durante o tempo de duração do acampamento. O acesso ao local de permanência das *angolo* é restringido aos homens por duas razões fundamentais: primeira porque permanecem pintadas de *ocikela* (argila branca), semi nuas com apenas *ondambo*<sup>109</sup> e segundo porque estão instruídas a não verem homens e defenderem com toda energia a sua área de lazer.

A coordenação do acampamento é atribuída a uma menina, de preferência não iniciada, podendo-se até admitir tratar-se de uma criança ao colo que toma o nome de “kesongo” ou “muyalwi”. É a “muyalwi” que comanda toda a vida do acampamento, a ponto de nenhuma inicianda poder tomar iniciativas de realizar qualquer tarefa ou mesmo comer sem a autorização da “muyalwi”, inclusive é a “muyalwi” que define o itinerário para o passeio e deve ser ela a abrir o caminho. Geralmente passam o dia junto à árvore sagrada, seleccionada para o efeito, que recebe o nome de *utyepanda*, onde são sacrificados os bois destinados ao referido ritual. É também o lugar onde permanece o batuqueiro que ensaia com iniciandas.

O acesso ao *utyepanda* é limitado às iniciandas (*angolo*, plural de *engolo*) e às pessoas que cuidam delas, segundo a tradição. Homens e jovens mobilizam-se para invadir o

---

<sup>109</sup>Uma tira de pano presa por um fio, passado por entre as nádegas, tapando o sexo.

acampamento para as observar semi nuas e usufruir de um pedaço de carne do boi abatido para o consumo durante o acampamento havendo a reação das *angolo*, munidas de chicotes extraídos da árvore *onama*, conhecidos por *etepa*, cabendo aos invasores com cassete defenderem-se. Ai daquele que deferir golpe a uma *engolo!* Arrisca-se à condenação pelo rei com o pagamento de um boi que também deve ser sacrificado no acampamento. Ao fim do dia retomam o *engiti* que se localiza na aldeia do *ukwacitenda*, cujo dono não pode ser encarado todo o tempo de permanência das *angolo*, onde se aquecem das pedras sagradas (*asululu*) que representam os antepassados localizadas no lugar sagrado do *ukwacitenda* (Hauenstein, 1967).

No dia do encerramento do acampamento, refere Hauenstein (1967), as iniciandas são levadas ao rio onde são submetidas ao banho, trajam-se de novas vestes e queimam as vestes usadas durante o período de sacrifício (vide anexo 4.7). Dirigem-se para a aldeia onde se mantiveram durante o tempo do acampamento, onde tudo se encontra preparado, com a presença da comunidade num ambiente de festa. Tudo termina com a recepção das *angolo* pelo soberano que, a propósito, mata o boi, derramando o seu sangue pelo chão onde as mesmas passam para serem purificadas e voltarem à vida normal. Regressam à vida normal não como *angolo*, mas sim, passam a serem tratadas de *akunga* até ao casamento e é-lhes devolvida o direito de poder responder *ká ou kawéem* vez de *ngama* que lhes foi imposta durante o acampamento.

As anciãs Cecília Chilimovenda e Verena Pina (entrevistadas em 14.01.2015) referem que o encerramento do acampamento do *efeko*, às vezes, combinado com o dos rapazes, as iniciandas abandonam *hihelenge* ou *himuanzi*<sup>110</sup> pendurados numa mulembeira e seguem ao rio para se desfazerem da argila branca com que são pintadas no início do acampamento. “Depois do banho, trançadas a *uhanda, ocinguli* e *olunyoñga*” e, tomam as novas vestes com as quais vão até ao altar principal, onde se reúne a comunidade com os comes e bebes preparados e as *angolo* a exibirem as danças aprendidas durante o acampamento com destaque para *utembo*.

Todos os ensinamentos atrás referidos não constituem matérias de desconhecimento total das iniciandas, uma vez abordadas no *ocoto*<sup>111</sup> e/ou *onjango* ao longo do tempo. Portanto, uma vez postas no acampamento é uma questão apenas de concretizar na prática os ensinamentos

---

<sup>110</sup>Vestes usadas durante o período de permanência no acampamento.

<sup>111</sup>Lugar sagrado, ao ar livre identificando-se nele a lareira, situado no centro da aldeia que é, também, usado pelos Vahanya para o jantar, serão e educação das crianças e dos adultos e de transmissão de conhecimentos (Guebe, 2003).

aprendidos nessas duas instituições acima referidas. O *onjango* é, praticamente, a evolução do *ocoto* na região do Vahanya, mas não o substitui. Diferem apenas na constituição física e no significado sagrado ancestral que o *ocoto* toma.

Os ensinamentos são uniformes em quase todas as sociedades. No Botswana, segundo dados obtidos de uma entrevista mantida com Professora Gabatshwane T. Tsayang, da *Faculty of Education, University of Botswana* (20.07.2013), por exemplo, onde o *ekwenje* é conhecido por *bojale* e o *efeko* por *bogwera*, rituais considerados como escola, as crianças são ensinadas no sentido de possuírem habilidades económicas refletidas na caça, no cultivo, na criação de animais, na preparação de comida, na construção de abrigos ou cabanas, no conhecimento e utilização das ervas medicinais para a cura das pessoas, sua evolução biológica, habilidades de liderança, etc.

À semelhança do *ekwenje* as *angolo* passam pelo *okuyambiswa*. Alguns interlocutores admitem que no passado, num grupo de 30 *mufeko*, por exemplo, duas tinham de ser mortas. Não ficou provado tal procedimento. Ao provar-se não se trata de um destino mortal como refere Connerton (1999) mas sim, de uma morte sacrificial tido como acontecimento sagrado. Refere mais adiante, o mesmo autor que a celebração de muitos ritos requer a morte de um animal, por vezes a morte real ou simulada de um ser humano (Connerton, 1999).

Se para o *ekwenje* continuam a realizar os cortes na clandestinidade ou através dos hospitais, do *efeko* não resta mais nada, ou seja, é uma manifestação cultural quase que inexistente entre os Vahanya. O seu desaparecimento atribui-se, igualmente, a ação da igreja católica e protestante com realce para esta última que não permitem as celebrações. Os argumentos da Igreja Católica, segundo os entrevistados, referem que se o *efeko* é celebrado para evitar a esterilidade e a morte dos filhos a nascer, Maria não fez *efeko*, nasceu Jesus Cristo e sobreviveu.

Referem ainda, os entrevistados que na opinião da igreja, o nascer ou não, depende da relação homem e mulher e nada de *efeko*, o afirmavam a partir do seguinte provérbio: “*Ocitamba colongombe onwi, ombuto yolomema ombela na yaloca*” [o poder reprodutor dos bois é o touro, sem isso fica só *pehengu*<sup>112</sup>] a semente do milho só pode germinar como tal se cair chuva]. Não existiu uma ordem taxativa de paralisação, mas foram estes e outros exemplos, acima referidos que levaram as pessoas a sentirem-se “vencidas” e assistirem com mágoa a extinção do ritual *efeko*.

---

<sup>112</sup>Sem reprodução.

Ao argumento de proibição do *efeko* acima apresentado, as igrejas associam a forma de vestir enquanto *mufeko* e outros procedimentos que no entender das igrejas envolvem feitiçarias. A partir dos Ovimbundu do norte que admitem palhaços e porque palhaço combina com magias e feitiços então, generalizaram as medidas de combate ao ritual.

A abolição dos rituais de iniciação *ekwenje* e *efeko* não foi feita de forma pacífica, tendo criado alguns problemas de saúde aos detentores do poder ritualista, como explica o “mais velho” Muatepeta Canivete (entrevistado em 15.01.2015), tendo dito o seguinte: “Não existe mais [*efeko*] foi abolido. Quem aboliu foi mesmo a escola [Igreja] porque vimos mesmo. Diziam que não pode continuar, alguns entregaram mesmo as tais zagaias, queimavam. A família Kalmi teve perturbações mentais por causa disso e a outros provocaram cegueira”. Outro “mais velho” Joaquim da Silva (entrevistado em 14.01.2015) exterioriza a sua mágoa da proibição da realização do ritual de iniciação *efeko* da seguinte maneira: “A minha filha não pode fazer [*efeko*] porque eu estou na igreja? Está mal. Porquê se a mãe dela fez e não morreu, o pai fez circuncisão está aí não morreu, está bem?”

Os rituais de iniciação *ekwenje* e *efeko* dos Vahanya diferem com os dos Ovimbundu do norte, devido a presença dos ensinamentos de palhaços ligados a magia, por estes últimos. Os Vahanya dizem não aderirem a cerimónias rituais com mistura a palhaços porque o palhaço possui *ohaka* ligado a feitiçaria, não aconselhável aos criadores de gado, por impedir a reprodução, como elucida o interlocutor Fernando Chicomo (entrevistado em 14.01.2015), tendo dito: “Nós estamos ligados com o gado [bois] quem vestiu palhaço não pode ter acesso ao curral dos bois. As vacas não nascem e nem produzem leite caso o palhaço tenha acesso no curral. Tudo porque os dos palhaços possuem *ohaka* para feitiçaria”.

#### **4.4 O Ocoto**

Fontes de tradição oral explicam que o *ocoto* representa para os Vahanya a fonte do fogo que por fricção é produzido e, também, a “escola tradicional” que na sua concepção divide-se em dois: de um lado, o *ocoto normal* do criador de gado bovino e de serão para a educação das crianças e adultos, de outro lado, o *ocotos “mais velhos” ou de feitiço*. Enquanto o *ocotonormal* é visível e construído no centro do *imbo* (aldeia) ou junto do dono do *imbo*, com fogo aceso e permanente, aquecendo não só as pessoas como os animais, sobretudo o boi e o cão. O *ocoto dos “mais velhos” ou de feitiço* é simbólico, camuflado e acendido apenas no dia de receber o feitiço que se destina a aquisição de mais gado e sua proteção (vide anexo 4.8 e 4.9).

A construção do *ocoto* está intrinsecamente ligada a criação de gado bovino<sup>113</sup>. O *ocoto* normal é, as vezes, confundido com o *onjango*<sup>114</sup>, mas são instituições diferentes “*Ocoto é ocoto. Onjango veio agora. Antigamente havia só ocoto*” (Canjanguí Tutuvili, 01.02.2015). “Antigamente os bois ficavam no *ocoto* com o dono [de pé ou deitados] como se estivessem a aquecer o fogo” (Silva Canjamba entrevistado em 15.01.2015). O criador aproveita acender o pau *ogiliti* e *ombungululu* considerados como medicinais, para tratamento dos bois através da inalação do fumo produzido pelo fogo do *ocoto*.

Com o formato em U o *ocotonormal* é constituído por três grandes troncos designados por *avambala*, sendo um na cabeceira que serve de assento para o dono do *kimbu* e pessoas “mais velhas” convidadas pelo dono e dois troncos nas laterais direita e esquerda. Na lateral direita onde se posicionam as mulheres e as raparigas e as crianças pequenas e na lateral esquerda onde sentam os filhos desde adultos aos mais jovens. Com o fogo de bastante clareza, produzido pela lenha de grandes troncos acendidos do caule e não dos ramos porque, segundo tabu, pode trazer azar na aldeia. Contrariamente ao acender da lenha do *ocoto*, a forma de acender a lenha do *ewula* (cozinha) é feita dos ramos para o caule, em obediência ao estabelecido pelo tabu, segundo o qual o acender a lenha da cozinha do caule para os ramos

---

<sup>113</sup>A história do surgimento do *ocoto*, segundo o entrevistado Canjanguí Tutuvili, 01.02.2015, está intimamente ligada à posse de gado bovino que, no passado, os Vahanya recuperavam da região dos criadores os Vacilenge (vizinhos). O grupo de salteadores era enviado pelo *osoma*. A caminho para o território dos criadores, os salteadores celebravam alguns rituais destacando-se *olundongo* (tipo de ritual até agora celebrado nos óbitos dos “mais velhos” criadores), evocando vida ou morte na operação. No grupo havia sempre alguns infiltrados que aproveitavam a operação para conseguir sua própria criação. Nas suas batidas o infiltrado ao detectar uma manada em pasto, retira-se, clandestinamente, do grupo e penetra na manada abandonada com medo pelo pastor. Escolhe um boi de cor distinguível, corta-lhe a ponta da cauda coloca na sua bolsa e realiza um disparo de arma de fogo para atrair o grupo para em conjunto recuperarem a manada. A caminho de regresso para o território de partida o infiltrado que localiza a manada abandona o grupo e o gado, sob pena de ser morto pelos salteadores para não reivindicar os bois. Postos na embala, no dia seguinte, a manada roubada é apresentada ao *osoma* pelos mandatados e, é daí que o infiltrado aparece e reclama a manada como “sua pertença” ao *osoma* que o exige provas. Então, exhibe a parte da cauda do boi que é localizado na manada. Uma vez encontrado fica provado que o gado é “sua pertença” e fica assim decidido pelo *osoma*, cuja sentença é inquestionável por quem quer que seja, sob pena de ser morto. Cabe ao beneficiante compensar com algumas cabeças ao *osoma* e aos integrantes do grupo e o resto (maioritário) converter-se em “sua propriedade”. Com o gado “adquirido” organiza o *ocoto*.

<sup>114</sup>Recinto fechado nas laterais, com cobertura, usado para partilhar o almoço e para o lazer. Entre os ovimbundu do nano *onjango* pode significar também reunião.



pode provocar complicações de parto da mulher, ou seja, a troca da posição do bebé que em vez de sair de cabeça sairia de nádegas.

O *ocoto* é consignado pelos Vahanya como lugar que ao anoitecer os homens residentes da aldeia juntam-se para partilhar o jantar, trazido de todos os casais, ficando a comer na cozinha as mulheres, as meninas e os filhos pequenos, embora, “Os de agora [filhos] cada um come na sua casa, dizem o que é que vou fazer lá no tal velho?” (Ngandu Macovi, 16.01.2015). Terminado o jantar, o pessoal da cozinha junta-se aos homens no *ocoto*, dá-se o início do processo de educação, daí a designação do *ocoto* de escola tradicional, o lugar onde se educa o juízo. Vários são os ensinamentos que são passados a partir do *ocoto*, das velhas para as novas gerações, de entre as quais se destacam:

- (i) As regras alimentares que consistem em saber como partilhar a refeição no *ocoto*, exposta no *ondilwa* (prato de pirão) e no *ondimbé* (prato pequeno feito de barro que se usa para os acompanhantes do pirão, excepto *avele* vai em *eholo* (recipiente feito de madeira, próprio para colocar o leite azedo). Ai aprende-se: *okuvelela* (poupar), *okuteta ombu* (cortar a bola do pirão), *okumiñgamiñga* (entreter-se com o molho), *okutomila ocinunli* (sacar o naco) que por norma já vêm cortados em tamanhos por categorias das idades e contabilizados da cozinha, cabendo ao “mais velho” o maior pedaço e o ato inaugural e daí por diante. Aprende-se também *okupwita Avele* (saborear o leite azedo misturado com o pirão, *okukolōnlā mombia* (limpar a panela com o indicador direito e tantas outras;
- (ii) O conhecimento da história das origens;
- (iii) O poder de descrição da árvore genealógica. É obrigatório o conhecimento dos descendentes da linha vertical e de outros parentes colaterais. Como exemplifica um dos entrevistados:

Os velhos fulanos e sicrano nascemos ou o nosso parentesco é assim, assim. A minha mãe, a mãe dela é a fulana, o pai dela é o fulano, o avô é o fulano, o bisavô é o sicrano. Fulano e sicrano tratamo-nos assim. Aquele é seu primo, aquele é seu tio, é ensinar as crianças, é ali onde contam anedotas, é ali onde jogam batota, antigamente chamado *endiongo* (Ngandu Macovi, 16.01.2015).

- (iv) Aprender como desenrolar *ulonga*<sup>115</sup> para recepcionar visitas, como escolher uma noiva ou um noivo, como se processam os rituais de iniciação feminina e de iniciação masculina, como é o *onaluhonge*, o hábito de formular perguntas de curiosidade para evitar *ondandu*<sup>116</sup> como se constrói um curral, como se semeia uma lavra, como o individuo se pode defender dos maldosos, como se pode fazer comércio, depois do individuo comprar o carro como deve fazer é uma diversidade de ensinamentos;
- (v) Aprende-se as regras do *ocisoko* (totem) que proíbe a retaliação ou a aplicação de multas entre os *vakwacisoko*<sup>117</sup> “o seu *cisoko* pode matar o seu boi, pode fazer o

---

<sup>115</sup>Troca de resumos das principais notícias entre o visitante e o visitado. A periodicidade do resumo varia da seguinte maneira: Tratando-se de pessoas de convivência permanente ou temporal o resumo abarca o período que os separa do último encontro, não excedente cinco minutos no total das duas intervenções. Tratando-se de pessoas encontradas pela primeira vez, o resumo apenas abarca os objectivos da viagem e a situação daquele momento. Por norma, quer da parte visitante como da parte visitada, tomam palavra as pessoas “mais velhas” de ambas as partes. Caso a pessoa “mais velha” se ausente do *kimbu* por curto tempo (horas), o (s) visitante (s) aguardam pelo seu regresso, cabendo as pessoas encontradas o entretenimento do visitante ou dos visitantes.

<sup>116</sup>Diz-se que tem *ondandu* todo aquele indivíduo que não formula perguntas que não demonstre curiosidade em obter conhecimentos.

<sup>117</sup>A partir de um fato vivido, Pedro Quesongo, 08.01.2015, explica como a comunidade Vahanya atribui a importância aos ensinamentos do *ocoto*, enquadrados na valorização do *ocisoko* (toteísmo), tendo explanado o seguinte: “Numa deslocação que realizei com o tio Canjamba passamos por Cacula, numa aldeia de um velho pertencente ao subgrupo étnico Vacilenge que curiosamente perguntou ao meu tio qual era o totem dele. E, o meu tio disse-lhe que era *ukwangandu* [do jacaré] e a sua esposa era *ukwambongo* [do dinheiro]. O velho saltou de alegria e disse que sua esposa era, também *mbongo*, então, estavam casados com as duas irmãs e o meu tio era *twambwa* (cunhado) dele, por este fato ofereceu para a refeição um galo vermelho. E, daí, permaneceu o parentesco que se transmitiu às novas gerações”. Outro fato que enaltece o mesmo interlocutor tem a ver com a seguinte ocorrência: “Certo dia, o touro do Pacheco Chilumana, *ekangala*, penetrou no curral do meu cunhado Diavola que se localizava próximo do meu curral, onde eu tinha, também um touro *ekamba* que ao escutar o uivar do outro touro evadiu-se do curral, a noite, tendo invadido o curral do cunhado Diavola. Ambos os touros confrontaram-se durante a noite, tendo o touro do Pacheco deferido golpes que resultaram em ferimentos graves que o levaram a morte três dias depois. Convoquei o dono do touro que matou o meu, com a presença dos meus tios para se decidir da indemnização. Compareceu Pacheco Chinhama e os meus tios Ngili, Alfredo e os seus tios Canhali e outro, num total de quatro mais velhos. Dei a conhecer o sucedido e os meus tios perguntaram e o que pretendes agora? Em resposta disse-lhes que Pacheco Chinhama levaria o boi morto e como indemnização pagaria uma *nema* com cria. Disseram que não havia problema, mas fez-me espécie não sendo o dono do boi prevaricador a assumir, mais sim os meus tios a assumirem e o dono do boi prevaricador no cantinho calado. Meus tios retiraram-se

mal que fazer vocês não pode reagir porque é do mesmo sangue.” (Pedro Quesongo entrevistado em 08.01.2015);

- (vi) Aprende-se também tocar e dançar instrumentos musicais (*ocisumba*, *ocisanji* e *embulumbumba*)<sup>118</sup>, cuja música *omungulundi* é bastante apreciada pelos Vahanya;
- (vii) Repreender preguiçosos, chamar a atenção aos *ovilyango* (bruxas), às fofoqueiras (os);
- (viii) Aprende-se como se herda e o *ocoto* serve de lugar de aconselhamento para as meninas pretendidas, por as vezes tratar-se de um jovem, cuja família não possui relação de casamento com a da menina, fator impeditivo ao namoro;
- (ix) Em caso de alguma miúda da aldeia ser pretendida pelo rapaz de outra família, a família senta-se no *ocoto* e analisa se pode ou não ser autorizada. Porque as vezes a família pretendente é preguiçosa, é feiticeira, é bruxa que anda a noite;
- (x) Aconselhamento aos jovens sobre o respeito a observar com os “mais velhos”, não roubar, trocar experiências do dia-a-dia, “ No *ocoto* é onde tudo era tratado. Se você quer casar tem de casar a fulana porque com os fulanos não nos casamos porque nos multamos, para casar com a filha deles pode sair mal” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.0102015);
- (xi) Aprende como evitar entrar na bandidagem, a não roubar porque o problema de gatunagem se não for prevenido logo a partida, uma vez aderido pode-se transformar num problema hereditário. “Tivemos um exemplo dum vizinho no vinte e sete [bairro] em Benguela que todos roubam até os velhos que foram morrendo, avô, pai, filho, netos são todos gatunos, ou seja, uma geração de gatunos. O filho todos os dias nas cordas. Assim viu alguma coisa no seio da mulher e do homem [pais]. Eles todos entram no comportamento de roubar” (Pedro Quesongo, 08.01.2015);

---

para a mata, pensando eu, tratar-se de concertação, afinal dirigiram-se a um maboqueiro onde retiraram dois maboques e atiraram-me um a um dizendo, este é a nema e este é a cria, está pago. Tentei reclamar, onde já se viu o maboque pagar um boi? Em resposta disseram, sorte que foste pago e mantiveram-se calados, não me disseram mais nada, dividiu-se a carne do boi morto e acabou. Mais tarde percebi que Pcheco Chinhama era nosso *ukwacisoko* e por isso entre nós não havia indenizações e conformei-me”.

<sup>118</sup>Instrumentos musicais usados na dança dos bois, cujo som retirado dele serve muitas vezes para acompanhar os pastores na sua solidão campestre (*okupwa owesi*) (Guebe, 2003).

- (xii) Saber receber visitas, dando-lhes o assento, bem como saber cumprimentar os “mais velhos”, por exemplo, não cumprimentar as pessoas de pé são matérias de aprendizagem do *ocoto*, procedimentos pouco observáveis nos dias de hoje.
- (xiii) Possuir um bom comportamento, não ambicionar coisas alheias, não roubar, não violar a filha alheia, não cometer assassinatos, crimes puníveis com a aplicação do *ondokoma* (pena de morte) ou outros crimes como *ondale*<sup>119</sup>. Enfim, assumir uma conduta exemplar, são de entre outros os ensinamentos adquiridos no *ocoto*;

O *ocoto* funciona como a escola da educação tradicional. “[...] a reunião familiar que se efectua especialmente à noite, depois da ceia” (Estermann, 1983:399). Entre os Vahanya foi enaltecida por Hauenstein (1967) que a considera instituição concebida com funções<sup>120</sup> de servir de lugar sagrado para a transmissão de hábitos, usos e costumes e dos valores culturais, com vista à preservação da identidade cultural da comunidade.

A importância do *ocoto*, segundo Melo (2001) é atribuída pelo seu posicionamento de destaque no centro da vida do dia-a-dia dos membros da comunidade. Representa um lugar sagrado, onde são realizadas várias actividades ou cerimónias de carácter social que vão desde reuniões familiares, recepção de visitas, solução de problemas de âmbito jurídico, para a celebração de cerimónias religiosas de vocação aos espíritos dos antepassados, bem como para o acatamento de certos ritos que estruturam o *efuko* em Handa ou *efeko* em Hanya.

O *ocoto* não é apenas um espaço simbólico de referência dos Vahanya na educação das crianças, dos jovens e dos adultos, como também representa o valor ancestral, daí a razão da sua edificação no centro da aldeia e virado para poente. A edificação e o respeito pela

---

<sup>119</sup>Crime que resulta de uma má relação sexual, ou seja, a ejaculação precoce que, cujo esperma tenha contacto com as partes externas da mulher que anunciado a família da mulher envolve tratamento de purificação *okupyoliwa* feito com o sangue de galinha.

<sup>120</sup> O Conceito de Função foi tratado por Robert K. Merton na sua obra *Sociologia – Teoria e Estrutura*, publicada em 1968. Merton (1968) começa por chamar a atenção sobre os contornos que pode assumir a palavra função. Refere que ela pode representar alguma reunião pública, as festividades, a ocupação funcional, no sentido matemático e outros. Mas, do ponto de vista sociológico destaca que esta concepção visa somente excluir o facto de que as funções são realizadas só pelos ocupantes de posições designadas, de processos sociais, de padrões de cultura, e de sistemas de crença encontradas numa sociedade. Assim, o autor distingue dois tipos de funções: as funções manifestas, aquelas cujas consequências são conhecidas pelos participantes do sistema, ou seja, aquelas consequências objectivas para uma unidade concreta (pessoa, subgrupo, sistema social ou cultural) que colabora para seu ajustamento ou adaptação, logo, é propositada. As segundas as funções latentes que não pretendem ser reconhecidas.

representação do *ocoto* não constituem apenas a cultura dos Vahanya, devem também obediência a esse lugar sagrado os povos Va-Nyaneka-Va-Nkhumbi<sup>121</sup> e os Va-Vambo<sup>122</sup>, do sul de Angola, estudadas pelo Etnólogo Carlos Estermann (1957).

O conhecimento da árvore genealógica e a capacidade da sua explicação é uma virtude e serve como ponto de partida à educação entre os Vahanya. Aos membros da comunidade é-lhes exigido o conhecimento das origens materna e paterna, para ter sempre presente as dimensões do parentesco e com ele relacionar-se.

A educação sobre o parentesco e seu relacionamento no povo Vahanya obedece, com rigor, às características do povo bantu. Por exemplo, não é permitido tratar por tio e tia os irmãos do pai e as irmãs da mãe. Ou seja, tais formas de tratamento só cabem à irmã do pai (tia) e ao irmão da mãe (tio). Tratar por tio o irmão do pai e por tia a irmã da mãe, em vez de pai e de mãe, é uma grande ofensa, falta de educação e arrisca-se a uma forte repreensão da parte dos ofendidos (Guebe, 2003). Têm por hábito questionar os jovens se os pais não os educaram no sentido de saberem distinguir os pais e as mães dos tios e das tias.

O tio e a tia são tidos como confidentes dos sobrinhos e das sobrinhas, mas este papel é mais exercido pela tia, sobretudo para as questões que têm a ver com a intimidade. Estes princípios estão quase em desuso, devido a influência da educação europeia.

A educação entre os Vahanya recomenda que não se deve oferecer bebida ou comida sem provar na presença do beneficiário. Não se trata de uma mera etiqueta, mas para excluir possíveis suspeitas de envenenamento. Aos filhos pequenos, por exemplo, é-lhes passada a educação segundo a qual devem aceitar ofertas alimentares, mas não consumi-las e se possível apresentá-las aos pais. Acredita-se num possível teste para verificar a existência ou não de qualquer intenção malfeitora.

Dos tabus, também adquiridos no *ocoto*, Hauenstein (1967) destaca três: um que proíbe urinar no caminho e/ou na estrada e, caso aconteça, toma-se medida preventiva que consiste na retirada de alguma terra molhada pela urina e esfregar no umbigo, sob pena de contrair *ocitokoto* (bilharziose); outro tabu que não permite que alguém se sente no caminho ou na estrada, tem a ver com o risco de contrair *ombumbi* (hérnia); e o último que determina que durante o cruzamento com os mais velhos, não se deve deixar atravessar pelo *ocilembulu* (sombra) dos mesmos, sob pena de contrair *olohālā* (sarna), podendo sempre que se verifique

---

<sup>121</sup>Uma fusão de povos Va-Nyaneka e Va-Nkhumbi, de origem bantu que pela semelhança das características são fundido num só grupo etnolinguístico, conforme enquadramento de Redinha (1974) que habitam a província da Huíla e parte da província do Cunene.

<sup>122</sup>Povo bantu conforme definição de Redinha (1974) localizado na província do Cunene.

a aproximação a um cruzamento, observar para que lado está direccionada a sombra e cruzar do lado oposto ou desviar-se totalmente do indivíduo.

O algarismo três é, também, um tabu na educação dos Vahanya. Hauenstein (1967) refere que, quando uma pessoa do sexo masculino recebe de outrem, como oferta, qualquer coisa quantificada em três unidades, essa quantidade ofende moralmente o beneficiário, por ela ser associada aos órgãos sexuais externos do homem. Neste caso, recomenda-se aumentar ou diminuir a quantidade de unidades a oferecer.

A valorização dos provérbios no *ocoto* na educação entre os Vahanya, à semelhança de outras comunidades, consiste no facto de, através deles, poder transmitir-se mensagens educativas. Para tal, é necessário que o receptor conheça o código e o significado da mensagem.

A educação tradicional entre os Vahanya, com recurso ao provérbio, processa-se de acordo com as cinco categorias definidas por Oliveira (1999), sendo: (i) os provérbios de parâmetros educacionais; (ii) os provérbios das expectativas educacionais goradas; (iii) os provérbios das dificuldades com que se depara o educador; (iv) os provérbios das vantagens duma boa educação dos filhos; (v) e, finalmente, os provérbios dos procedimentos educacionais.

Em algumas das categorias de provérbios acima referidas, segundo o mesmo autor, podem ser encontradas as subcategorias que abaixo se apresentam, seguidas dos respectivos exemplos em língua hanya:

- a) A primeira categoria de provérbios (parâmetros educacionais) pode ser destringida em: atempanção e importância da companhia.

Exemplo por atempanção: *Na wakula litungila iço teke tateni aha, upongo kaukalowe* [Uma vez adulto, procure construir sua própria aldeia, para quando seu pai morrer não sentir muito o sofrimento]. Este provérbio apela aos jovens a criarem as suas próprias condições económicas e sociais, para que, na vida adulta, sejam auto-suficientes.

Exemplo por importância da companhia: *Ongendelwa kumwe hayo ombalwilwa kumwe* [Companheiros da viagem, localização conjunta]. Este provérbio apela para a valorização da vida em sociedade.

- b) A segunda categoria de provérbios pode ser representada da seguinte forma:

Exemplo por expectativas educacionais goradas: *Henge ya henge ndunge yandunge, kali lolodunge ovelela liso lyahi* [Juízo a juízo, quem não tem juízo petisca o seu próprio olho]. Este provérbio manifesta a repulsa para o educando que não obedece aos ensinamentos.

- c) A terceira categoria de provérbios pode ser colocada da seguinte maneira:

Exemplo por dificuldades com que se depara o educador: *Hwita waka kewe, omunu waka kolyavo* [O cadapedra<sup>123</sup> está acostumado à pedra, a pessoa está acostumada ao seu parentesco]. Este provérbio apela ao cuidado a ter na educação dos filhos de outrem.

d) A quarta categoria de provérbios pode ser apresentada da seguinte maneira:

Exemplo por vantagens duma boa educação dos filhos: *Sindaka kanenñge, iço kaneñge akukasindahike* [Acompanhe a criança para que amanhã lhe possa acompanhar também]. Este provérbio apela para uma boa educação aos filhos, como garantia para um futuro melhor.

e) Finalmente, a quinta categoria de provérbios pode ser dividida em: moderação; discricção; prémio e castigo; e, características necessárias a um educador.

Exemplo por moderação: *Omola na wahupa omoko iteta, piñganhapo engiki* [Se à criança retirares a faca afiada, substitua-a por outra não afiada]. Este provérbio recomenda a não ser brutal na educação da criança, agir sempre com moderação.

Exemplo por discricção: *Omola kavelwa pomano, sanga ndopo vakuvelavo* [A criança não se repreende na presença das pessoas, sujeita-te também a ser repreendido por elas]. Este provérbio apela ao cuidado a ter na repreensão da criança, não podendo fazê-lo publicamente.

Exemplo por prémio e castigo: *Omola na olilila omoko uyinhã, eciyotetele iço ahisumba* [Se a criança chorar pela faca dê-lhe, para quando se cortar respeitar a mesma]. Este provérbio apela a sensibilidade e, ao mesmo tempo, a punição.

Exemplo por características necessárias a um educador: *Tutuvala walile mombya kulumbala walile kolwikob* [O paciente comeu da panela e o apressado comeu do leme]. Este provérbio valoriza a paciência na educação da criança.

Altuna (2006:43) valoriza o provérbio da seguinte maneira:

Os provérbios servem para reforçar um argumento, para resolver um litígio, sancionar instituições e apoiar uma advertência ou admoestação. Muitos são jocosos, cheios de humor e até ridículos. A variedade de imagens comunica-lhes encanto poético. O provérbio moraliza, realça o valor sacralizado e inflexível que encerra a ética tradicional.

[...] o provérbio é uma sentença sábia, a moralidade tirada de uma história, de um mito ou conto, e acaba por ser reflexão filosófica.

O *ulonga* e *ocitita* são instrumentos de linguagem verbal que permitem a comunicação entre as pessoas, também adquiridos no *ocoto*. O *Ulonga*, por exemplo, constitui a base e o ponto de partida da conversa. É o resumo dos acontecimentos relevantes ocorridos durante o

---

<sup>123</sup>Pequeno animal que habita em zonas de muitas pedras, existentes na região Hanya.

período que separa duas ou mais pessoas até a uma próxima visita e/ou encontro. É precisamente o resumo do ponto de situação e dos objectivos da(s) pessoa(s) visitante(s) que espera(m) receber do(s) visitado(s) o mesmo gesto, informando ao(s) visitante(s) os principais acontecimentos na família, no território e/ou na comunidade de forma a colocar o(s) visitante(s) a partilhar(m) momentos de alegria, tristeza ou de qualquer índole.

Este ritual (*Ulonga*) é, de fato, um elemento característico e sempre presente na vida cultural dos Vahanya, descrito por Bartolomeu (2012:67) como:

[...] um relatório, isto é, um intercâmbio de palavras entre duas pessoas ou mais, que se encontram, narrando tudo o que lhes aconteceu, desde o último momento em que juntos estiveram até ao que neste instante se vive, tem a sua génese na sociabilidade do homem, o que o diferencia dos outros animais.

O *Ulonga* marca a cultura dos Vahanya. Proferem-no em todos os encontros que ocorrem em qualquer momento e lugar; na via pública, nas cerimónias fúnebres, nos casamentos, nas doenças ou em qualquer encontro formal ou informal (Kamati, 2011). É feito sempre por pessoas “mais velhas” de preferência do sexo masculino, enferma de atitudes machistas, subalternizando a mulher. A intervenção inicial cabe sempre ao visitante depois da pergunta “provocatória” da pessoa encontrada ou indicada para o fazer, só depois de terminar é que o visitado toma a palavra e faz o seu resumo. E, ao finalizar, este último declara terminado, usando a expressão *tulikondola yotuvanja*, o mesmo que dizer terminei ou recorre a máxima e diz: *vipwila mohango, kavipwila mulonga* que “os assuntos se esgotam na conversa e não no resumo” e passa a todos os presentes com as seguintes palavras *ayo!* Ou seja aí está o resumo, os presentes respondem *Vaketu! Talé! Mwé!* Obrigado para os homens e *Ka! Kawé!* Obrigada para as mulheres como forma de vinculá-los à informação prestada. O mesmo gesto é repetido pelo primeiro interveniente e visitante ao mesmo tempo, que é respondido também da mesma maneira pelos presentes.

Kamati (2011:22) valoriza o *Ulonga* da seguinte maneira:

O *Ulonga* é tão importante que, chegada uma visita, não se pode ir [para a cama sem que se efectue]. Mas [...] se o clima encontrado for de agitação (não propício), é transferido para outro momento mais sereno, com a presença de toda a família encontrada.



Com estes ensinamentos atrás referidos as novas gerações aprendem a sintetizar os acontecimentos e a ser bons hospedeiros. Esta necessidade educativa de ser bom hospedeiro está prevista na máxima dos Vahanya, segundo a qual: “*Akombe valamele tateni lanhoñgo eteke kavakalapo, ove ovalamavo.*” Ou seja, “hóspedes que foram saudados pelo seu pai e pela sua mãe, na ausência deles serás tu a saudá-los”.

A partir do *ocoto* educam-se os meninos a adquirirem por via de socialização, hábitos e habilidades na construção de casas, no desbravamento de terras para o cultivo, adquirindo experiências para erguer a sua casa e preparar a sua lavra com as quais se tornam independentes durante a adolescência. O mesmo ocorre com as raparigas que muito cedo partilham os serviços de casa com a mãe, acarretar água, buscar lenha e cozer alimentos, perspectivando-se numa dona de casa que a comunidade almeja.

O *ocitita*, outra matéria adquirida no *ocoto*, tem o carácter de fazer passar a mensagem que exprime a riqueza de gado possuída, a tristeza pelos males causados por diversas circunstâncias, enfim, uma forma de exhibir o poder económico ou lamentar das desgraças através do cântico. Kamati (2011:24) descreve este tipo de ritual como:

[...] uma estrutura poética com um conteúdo moral e humorístico extraordinário e repleto de conteúdo moral e didático, sobretudo no que tange a vida familiar, casamento e o cuidado a ter com o gado bovino, considerado por este povo, a máxima riqueza, forma de dança e canção entre os pastores e permite entrar em contacto com o mundo sobrenatural.

O mesmo autor vincula a origem do *ocitita* ao saque do gado bovino que no passado foi desencadeado pelos povos Ovimbundu, em geral e pelos Vahanya em particular, na região sul dos criadores natos (Vakuvale<sup>124</sup>, Va-Nyaneka–Va-Nkhumbi, e Va-Vambo)

A história da tradição oral refere que, no passado, o povo Ovimbundu do Planalto Central e do Centro-oeste, onde estão localizados os Vahanya, à medida que foram caçando animais foram deparando na região sul com manadas de gado bovino a pastarem livremente. Ao tomarem conhecimento, os anciãos, na altura, direccionaram a actividade da caça para o saque do gado bovino. Segundo Kamati (2011), a tarefa de saque de gado bovino nas regiões do sul,

---

<sup>124</sup>Povo bantu, pertencentes segundo Redinha (1974) ao grupo etnolinguístico Helelo ou Tjiherero que habita o deserto da província do Namibe, caracterizado com o nomadismo devido o tipo de actividades que realizam, a pastorícia.

que corresponde aos territórios das actuais das províncias da Huíla, Namibe e Cunene, foi incumbida a um grupo de caçadores especializados, denominado “*Olondwavita*”<sup>125</sup>.

Os integrantes do “*Olondwavita*” observam com rigor as regras impostas pelo ritual que se subscrevem à realização de cerimónia de tratamento conhecida como *Okupyola*, ou seja, tratamento de purificação. Este tratamento tem lugar nas zonas de residência e de partida dos assaltantes, onde organizam um acampamento próximo das aldeias, onde é sacrificado um dos animais saqueados, descansando, homenageando os que tenham perdido a vida na operação e os antepassados a quem se reconhece a força dos êxitos da operação e, depois são recebidos como heróis pela comunidade.

Durante as caminhadas os “*Olondwavita*” entoam cânticos que transmitem o heroísmo, a bravura, o determinismo pelo combate imitando a história dos seus heróis, para afugentar perseguidores e obstáculos durante a caminhada como refere (Altuna, 2006:42) ao salientar que “As lendas, as fábulas e os contos podem ser narrados e cantados”.

O *ocitita* entrou em desuso, naturalmente porque está ligado à prática de assalto e roubo de gado, mas deixado de ser celebrado devido à influência da Igreja Católica e a Igreja Evangélica Sinodal de Angola (I.E.S.A), sendo as únicas representadas no território que combateram e ainda hoje combatem a prática dos referidos ritos de passagem em geral, num ato de aculturação das sociedades. Tirando a circuncisão que continua a ser feita entre os Vahanya sem os rituais tradicionais, praticamente os demais valores de identidade cultural tendem a entrar em desuso.

Entrou também em desuso a educação com pendor materno, ou seja, a completa influência do tio materno na educação dos sobrinhos. Mas, ainda assim, os tios reclamam o respeito que lhes é devido pelos sobrinhos, não na dimensão anterior que da obediência resultava o direito à herança em detrimento dos filhos.

A presença do sistema de educação formal no território, a partir da década de 20 do século XX, inicialmente pelas instituições privadas (Igreja Católica e Igreja Protestante), e com intensidade e envolvimento do ensino estatal a partir dos anos 60 do mesmo século, contribuiu para a alteração no sistema educativo tradicional dos Vahanya, afectando os seus valores culturais. À influência da educação formal junta-se outro factor da socialização, a rádio, não acontecendo o mesmo com a televisão, em virtude de se confinar apenas à minoria

---

<sup>125</sup>Caçadores possuidores de poder sobrenatural *Ohuvi* agregando-se-lhe o poder mágico “*atutu*” capaz de ocultar algo ou a pessoa de modo a não ser vista quando procurado ou perseguida.

dos habitantes das sedes municipais e com acesso limitado à maioria da população, devido à ausência do sinal e ao fraco poder de compra da população.

A partir da década de 1980, a região Hanya foi afectada pelo conflito armado desencadeado entre o Governo da República Popular de Angola e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). O conflito dividiu as populações Vahanya, parte que não escapou ao controlo da UNITA permaneceu no território e a outra parte afluíu as zonas de segurança (vilas, cidades municipais, provinciais, incluindo Luanda), sob o controlo do Governo, já sem os seus haveres, destacando-se o gado que ora servia de logística ora levado pelos salteadores. Mesmo aqueles que conseguiram escapar-se com o seu gado das zonas sob o controlo da UNITA, na calada da noite eram saqueados pelos meliantes. Os “mais velhos” da década de 80 que foram forçados a abandonar o território, os seus bens, incluindo o seu animal de estimação (boi), *ocoto*, sujeitados às novas regras sociais urbanas, não aguentaram, acabaram por sucumbir. Associa-se ao fato, a existência de uma juventude com hábitos e costumes urbanos. Não sendo por isso fácil a tarefa da sua reposição.



## CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS DADOS DO TRABALHO DE CAMPO<sup>126</sup>.

Desenvolvemos um trabalho de pesquisa assente em fontes primárias e secundárias e em observação directa, graças ao qual elaborámos os capítulos precedentes. Para conhecer as percepções das populações realizámos um trabalho de campo, assente no método qualitativo de pesquisa, o qual privilegia o recurso à técnica de entrevista, aplicada a uma unidade de análise específica, neste caso os Vahanya. Este trabalho de campo requereu a deslocação ao terreno, a definição do número de entrevistados composto por 61 interlocutores e a aplicação de:

**Quadro 5.1 – Caracterização de Fontes Entrevistadas**

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>OCUPAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>
Rosa Cruz e Silva	-	<b>Membro do Governo</b>	Ensino superior
Ana Paula Ndala Fernando	-	<b>Membro do Governo</b>	Ensino superior
Ngandu Macovi	<b>90</b>	<b>Camponês</b>	Iletrado
Luísa Mandeca	71	Camponesa	Iletrada
Feliciano Cateve	65	<b>Autoridade tradicional</b>	4ª Classe
António Cangovi	87	<b>Camponês</b>	Iletrado
Pedro Quesongo	<b>81</b>	<b>Camponês</b>	Alfabetizado
Eduardo Soma Sapalalo	<b>82</b>	<b>Catequista</b>	Alfabetizado
Venâncio Mbuale André	<b>20</b>	<b>Estudante</b>	9ª Classe
Silva Canjamba	<b>74</b>	<b>Camponês</b>	Alfabetizado
Filipe Jongo Elau	<b>58</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	8ª Classe
Adriano Cambia	<b>85</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	4ª Classe
Ngunga Soma	<b>85</b>	<b>Camponês</b>	Iletrado
Canjanguí Tutuvili	<b>96</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	Alfabetizado

<sup>126</sup>Para o tratamento dos dados e da inserção das imagens neste capítulo, recolhidos durante o trabalho de campo, usamos com a devida permissão dos entrevistados, as suas reais identidades.

Abaité Ovídio	<b>20</b>	<b>Estudante</b>	4ª Classe
Luciana Loñga	<b>18</b>	<b>Estudante</b>	4ª Classe
Gabriel Cuvalela	<b>74</b>	<b>Camponês</b>	Iletrado
Paulino Chingande	<b>76</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	Alfabetizado
Feliciano Cacueia	<b>56</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	12ª Classe
Nguelengue Calupesi	<b>64</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	Alfabetizado
Gabriel Canivete	<b>61</b>	<b>Professor</b>	Ensino superior
Moisés Binga	<b>61</b>	<b>Missionário</b>	11ª Classe
João Jamba	<b>64</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	7ª Classe
Muatepeta Canivete	<b>93</b>	<b>Camponês</b>	Iletrado
Daniel Nguli Candele	<b>20</b>	<b>Estudante</b>	11ª Classe
Domingos Mateia	<b>17</b>	<b>Estudante</b>	4ª Classe
Fernando Chicomo	<b>60</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	4ª Classe
Amândio Jamba Nguli	<b>94</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	Iletrado
Joaquim da Silva	<b>64</b>	<b>Agricultor</b>	12ª Classe
João Loloso	<b>80</b>	<b>Camponês</b>	Iletrado
Alfredo Minhão	<b>81</b>	<b>Catequista</b>	Alfabetizado
Lourenço Calule	<b>64</b>	<b>Autoridade tradicional</b>	4ª Classe
Teresa Navaia	<b>100</b>	<b>Anciã</b>	Iletrada
Cecília Chilimovenda	<b>106</b>	<b>Anciã</b>	Iletrada
Verena Pina	<b>89</b>	<b>Anciã</b>	Iletrada

Este capítulo contém a apresentação, análise e comentário dos dados obtidos dos entrevistados (jovens e dos “mais velhos” da comunidade rural Vahanya), retirados da grelha de análise de conteúdo das entrevistas, conforme anexo 5.2, sobre a relação entre a educação escolar e a educação tradicional.

## **5.1 A Importância da Educação Escolar**

### **5.1.1 Os Jovens**

A importância da educação escolar é assumida pelos entrevistados jovens, em geral, como o mecanismo pelo qual se aprende a possuir uma linguagem capaz de manter uma determinada conversação. Sendo também através da educação escolar que um indivíduo é capaz de adquirir conhecimentos que o possam transformar em profissional, exemplos; professor, enfermeiro, polícia, padre, segurança e outras, que podem garantir o acesso ao emprego.

Destacam-se os pronunciamentos da entrevistada Luciana Loïga (15.01.2015) sobre a importância da educação escolar expressas da seguinte maneira:

A escola é importante, nenhum de nós jovens detesta a escola, todos desejamos estudar. É assim que obedecemos ao apelo dos mais velhos no trabalho de fazer adobe para a construção da escola já pronta. As pessoas querem mesmo estudar, o problema está mesmo só nos professores. Está mesmo mal. Até dá preguiça aos estudantes. Fogem quando a escola está aqui já pronta e dizem que temos que ir estudar só lá longe, porque não há professores.

Para o entrevistado Venâncio Mbwale André (14.01.2015) a importância da educação escolar consiste no fato de “ensinar ler e escrever”.

Na visão dos entrevistados “mais velhos”, a importância da educação escolar, embora varie do ponto de vista de cada um, converge no positivismo. No entender de alguns entrevistados, a educação escolar só tem valor se o aprendizado tiver adquirido os ensinamentos da educação de casa ou tradicional, ou seja, educação de casa para a escola e não da escola para casa, pois é o duplo conhecimento que forma homens para dirigir o país do ponto de vista político e militar. A educação escolar cria, deste modo, mudanças tal como um dos entrevistados entende:

Nós, mais velhos, estamos a ver bem (...). No passado estávamos como patetas. Agora, com a transformação que obriga os filhos a estudar, está bem, porque se saíres daqui para outras terras com o filho que estudou, em Benguela ou no Huambo, o filho é quem dirige e você fica só. É ele que conhece os indicadores dos caminhos a seguir, às vezes, nos tabuleiros que se encontram na estrada, é para quem estudou. Se não estudou, mesmo se for longe vai perder-se, até encontrar gente de boa-fé que te vão achar, senão te perde. Agora está bem. (Ngandu Macovi, 16.01.2015).

Considera um dos entrevistados a palavra do professor de educação escolar como a palavra de Deus, por inculcar juízo no indivíduo e influenciar nas mudanças de comportamentos capazes de proporcionar o bem-estar pessoal e familiar, por este fato a escola é vista como grande lavra. “Se a escola viesse há muito tempo teríamos estudado mas ficamos só no pasto, na agricultura, etc.” (Luísa Mandeca, 14.12.2014). Reconhecem os interlocutores que a ocupação de cargos importantes como de Comissários Provinciais<sup>127</sup> exigiu a passagem pela educação escolar: Todos quantos não aceitaram enviar os seus filhos para à escola estão arrependidos e estagnados.

Alguns dos entrevistados valorizam a escola com as seguintes passagens:

Tenho 14 filhos, todos estudaram e estão a estudar, vivo também com netos e sobrinhos. A escola é necessária porque traz conhecimento. A escola em princípio foi da religião é que dá juízo não devemos abandonar traz juízo (Feliciano Cateve, 16.01.2015).

A escola das crianças é necessária, foi o branco quem trouxe, os filhos deles sempre estudaram. Depois nós pretos também decidimos mandar os nossos filhos a escola. Se o filho não estudar você o pai vai passar mal, daí, que parte a importância da escola e do estudo (António Cangovi, 15.01.2015).

A educação escolar é vista, também, pelos entrevistados “mais velhos” como libertadora das pessoas, por isso é indispensável, faz crescer a visão e elevar o estatuto de homem angolano para homem do mundo. Muda a intelectualidade do homem, tal como referiu um dos entrevistados:

Nós não estudámos, se tivéssemos estudados ou se o branco permitisse como agora, todos estaríamos a falar português. A escola é importante devido o fato da pessoa que estudou poder desempenhar cargos importantes no governo. Todos nós que não estudámos é um prejuízo, não sabemos falar português, não sabemos escrever, nadasabemos, só cultivar. Deveria ser como no imposto, que dizia que só fica de fora o civil de cão (Pedro Quesongo, 28.01.2015).

O ponto de vista dos entrevistados jovens e “mais velhos” sobre a importância da escola ou a educação escolar com todas as suas complexidades, não difere. Para os entrevistados a

---

<sup>127</sup>Nomenclatura atribuída aos Governadores Provinciais após a conquista da Independência, em 11 de Novembro de 1975, durante um período da vigência Partido Estado.



escola salva as pessoas do analfabetismo, do obscurantismo, e desenvolve no indivíduo a capacidade de auto protecção ou defesa própria.

A visão dos entrevistados jovens e “mais velhos” vai de encontro à perspectiva de Enguita (2001:68-69) que valoriza a escola ou a escolarização no processo educativo, reconhecendo que constitui a primeira instituição pública ou privada, depois da família, com que a criança tem contacto de forma sistematizada e demorada, representando o lugar de aprendizagem (de conhecimentos não adquiridos no ciclo familiar) e de convivência da criança. Enquanto a educação da família é eficazmente feita com enfoque na convivência doméstica, sendo constitucionalmente incapaz de levá-la a cabo no âmbito da convivência civil, por não garantir uma margem de experiência. A escola é vista como o lugar de aproximação à diversidade prevalecente na sociedade em geral.

### **Conhecimentos adquiridos com a frequência escolar**

Para os jovens a frequência da escola traz o acesso a novos conhecimentos com destaque para a leitura, a escrita, os aspectos do meio físico e social em Angola e outros países.

A entrevistada Luciana Loñga (15.01.2015) refere que vários conhecimentos podem ser adquiridos com a frequência escolar e explica:

Por andarmos na escola nós sabemos como está o nosso país, os outros não. Sabemos como evoluem as pessoas, como é que as pessoas eram antigamente e como estão agora. Tudo isso é a escola que nos está a ensinar, porque aquelas que não foram a escola, não são capazes de diferenciar como as pessoas viveram no antigamente e na actualidade.

O entrevistado Abaité Ovídio (15.01.2015) salienta que “Hoje em dia se não estudares não és pessoa. A escola ensina-nos também outras línguas que não conhecemos. Leva-nos a conhecer as terras que não conhecemos. Mesmo não conhecendo as tais terras, depois de uma leitura é como se lá estivesses”.

#### **5.1.2 “Os mais velhos”**

Para os “mais velhos” a frequência escolar amplia os conhecimentos adquiridos em casa com o auxílio da leitura e da escrita. Recordam os entrevistados “mais velhos” que, no sistema de ensino colonial, por exemplo, a educação escolar das crianças era feita, inicialmente, a partir do abecedário, ou seja, conhecer em primeiro lugar todas as letras, de A à Z, o que possibilitava uma aprendizagem rápida, sobretudo da escrita.

No entender do entrevistado Lourenço Calule (14.12.2014) a eliminação do abecedário no sistema de ensino actual é a causa do fraco domínio da escrita e da leitura que se verifica nas crianças. Destaca o seguinte:

No tempo colonial as crianças iniciavam com abecedário, primeiro conhecer todas as letras A, B, C, até a última letra. Depois começa a estudar, quando chegar na primeira já consegue escrever. Nos tempos actuais já não passam no abecedário. Actualmente ensinam de outra maneira de tal forma que a criança chega na 1ª, na 2ª e na 3ª, não sabe escrever, não sabe ler é aí onde está a diferença entre o ensino colonial e o actual. No tempo colonial era matemática. Quem fez 1º ano que se chama 5ª classe agora, no tempo colonial tinha aritmética, agora já não existe aritmética. Se segurarmos um aluno e pedirmos que faça as contas nas mãos, não consegue No tempo passado (colonial) aprendia-se a tabuada.

Na educação escolar podem ser ensinados conhecimentos diversificados, para permitir o raciocínio do aluno na diferenciação do bem e do mal, do certo e do errado, tudo passa pelo estudo, sem o qual não é possível ter tal capacidade de distinção. Mas, à tal diversificação de conhecimentos nunca esteve vinculada aos disparates, aliás, “Não há professor que ensina disparates, falta de respeito, não. Professor ensina coisas de juízo, ensina coisas de Deus” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015).

Os entrevistados de ambas fases etárias são convergentes nas suas opiniões, considerando a importância da frequência escolar como um ponto de partida para o saber. Enguita (2001) considera que este ponto de vista resulta do fato de as velhas gerações (família e comunidade) não poderem levar a cabo mudanças que o mundo espera no campo da educação, tendo perdido as suas funções educativas, fazendo, neste contexto, emergir a instituição e o corpo profissionalizado (escola e professor). É na escola que a criança convive sistematicamente com alunos de outras origens, culturas, regras de classes e capacidades e oportunidades. A escola é, portanto, um lugar de socialização secundária onde, segundo Beger e Luckmann (2010), os papéis assumidos durante a socialização primária vêm-se reforçados pelas técnicas de pedagogos profissionais especializados (professores), sendo nesta relação entre professores e criança que esta última aprende a segunda língua.

### **5.1.3 Frequência escolar: vantagens**

Como vantagens de frequentar a escola, os jovens limitaram-se apenas às possibilidades de saber ler e escrever e conseguir emprego, ao passo que para os “mais velhos” as vantagens de

frequentar a escola são vistas no duplo sentido: a escola como educação escolar e a escola como educação escolar e evangelização. Como vantagens apontam o saber ler, porque “se não souber ler corre o risco de levar o bilhete à polícia que te vai pôr na cadeia. Apresenta o bilhete e eles põe-te na cadeia, porque você mesmo é quem trouxe recomendações de te pôr na prisão” (Silva Canjamba, 15.01.2015).

A frequência da escola retarda os casamentos precoces, na medida em que os jovens estudantes têm a tendência em concluir os estudos e, por essa razão, celebram os seus casamentos tardiamente. Diferentes dos jovens que não frequentam a escola, acabam por contrair matrimónio muito cedo. “Os que não estudam, aos 12 anos procuram namorar” (Filipe Jongo Elau, 28.12.2014).

Outras vantagens da frequência da escola foram referenciadas pelos entrevistados como o complemento à educação tradicional na medida em que há exaltação dos valores morais e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, com incidência para o ensino colonial ao afirmarem que “O professor do tempo colonial ensinava também os ensinamentos dos mais velhos. Se o mais velho passa, eles mandam levantar os alunos, agora não acontece, porque, mesmo os tais professores, não têm essa preparação” (Filipe Jongo Elau, 28.12.2014). “Aquele que estudou pode ser enfermeiro, pode ser doutor, político, para avançar o país, tudo isso é preciso. Todos os que possuem os filhos devem levar-lhes à escola” (Adriano Cambia, 13.01.2015).

Além de mais, a frequência da escola previne as pessoas sobre a ignorância. Eram frequentes no tempo colonial, casos de incriminação de pessoas em cartas que os “culpados” eram ao mesmo tempo portadores dessas cartas, entregando-as no posto administrativo para serem castigados. Consta como, exemplo, o caso relatado pelo entrevistado (Silva Canjamba, 15.01.2015).

Em 1967, um homem sobre quem recaiu a culpa da falta do pessoal ao recenseamento, recebeu a carta das mãos do soba para levá-la ao cabo<sup>128</sup>. A carta dizia que ele era culpado da falta do pessoal no recenseamento e, por isso, deveria ser castigado. Mas, como ele sabia ler, abriu a carta e descobriu a armadilha e não entregou a carta, não foi descoberto e nem sofreu castigo. Nós que sabíamos como era no passado, se entregasse a carta seria severamente castigado. É aí onde está o valor de estudar.

---

<sup>128</sup>Escalão imediatamente superior ao *sipaio*, agente da administração colonial, encarregue de executar os castigos ordenados pelo administrador, que vão desde a chicotada à palmatória.

Na escola aprende-se a fazer a gestão de um determinado empreendimento. O entrevistado Adriano Cambia (13.01.2015) explica como perdeu a riqueza do seu avô, produto do analfabetismo dos pais progenitores e dos tios, irmãos do pai, tendo dito o seguinte: “A escola é necessária, porque a escola é a vida, se os nossos [pais] estudassem, veja que o meu avô Cambulo que esteve cá [Caimbambo], como soba, possuía 5.000 cabeças de gado. Tinha as 5.000 cabeças. Com a sua morte, os filhos, nossos pais, como não estudaram, tudo se perdeu”.

Adriano Cambia (13.01.2015) exterioriza o seu pensamento sobre a importância da escola da seguinte maneira: “Não existe outro remédio capaz de colocar juízo na pessoa que não seja a escola. Porque aquele que passou pela escola equivale a uma panela que passou pelo fogo com a batata-doce que ferve e depois retiramos a água e comemos a batata-doce, é assim que é”. Pretende o entrevistado com esta expressão demonstrar o quão é difícil estudar e o quão é tão bom o “sabor” do estudo.

De entre as vantagens da frequência escolar os entrevistados destacam a oportunidade de acesso ao emprego e o direito ao salário com que se pode enfrentar as necessidades da vida e ajudar a família e a possibilidade do exercício de cargos na direcção do país. Logo, é a via para a mudança, pois, na opinião dos entrevistados, todos quantos não estudaram vivem num mundo de limitações: “Aquele que não estudou vive misturado com as velhas, nada sabe” (Ngunga Soma, 15.01.2015).

Os entrevistados defendem que a frequência escolar devia andar de mãos dadas com a possibilidade do acesso ao emprego, porque, ao contrário, contribui para os maus comportamentos, tal como refere um dos entrevistados: “Se estudar e não conseguir emprego, assim a escola não presta. Mete-se em delinquências, vai para Luanda<sup>129</sup>, pronto está estragado” (Feliciano Cateve, 16.01.2015).

Mas também são referidas as dificuldades de funcionamento da escola. A falta de professores qualificados, por exemplo, é um dos factores que contribui para a redução das

---

<sup>129</sup> Geralmente, os jovens que imigram para as grandes cidades como Luanda estão desprovidos de meios de sustento e são expostos à delinquência. Alguns jovens Vahanya, imigrados para Luanda, para sobreviverem, inventam os seus próprios empregos, compram os carros de mão aos fabricantes locais com os quais transportam cargas de clientes dos mercados formais e informais para as residências ou para outros destinos determinados por estes. Em troca, recebem valores ínfimos. Muitas vezes, surpreendidos por meliantes, a caminho de suas residências, são vítimas de assalto. Alguns, ainda, realizam a sua pequena atividade comercial nos mercados informais. Sobre o comércio informal, Honwana (2012) refere que, em muitos países africanos, é característico homens, mulheres e jovens serem encontrados ao longo das ruas de grandes cidades a venderem frutas, cartões telefónicos pré-pagos, pequenos aparelhos electrónicos, e uma variedade de bens.

vantagens esperadas na frequência escolar. Os entrevistados da Lutura Wemba levantam questões sobre a falta de professores e assinalam que os poucos que existem não permanecem na área, desmotivando as crianças e jovens que se mostram interessados em estudar e, inclusivamente desmotivam os próprios pais e encarregados de educação. Há casos de professores que concorrem para determinadas vagas de emprego no sector da Educação e não entram, mesmo com bons resultados. As vagas existentes são preenchidas pelos concorrentes residentes nas capitais dos municípios ou das províncias que não aceitam permanecer nas áreas rurais, onde foram abertas as vagas, evocando a falta de condições.

Honwana (2012) salienta que os governos africanos progrediram significativamente na criação de condições de acesso às escolas primárias, somente por estarem pressionados com o alcance das metas das Nações Unidas do Desenvolvimento do Milénio que vieram propor que até ao ano 2015 todas as crianças de ambos os sexos terminariam o ciclo completo do ensino primário. Expandiram a educação básica, mas sem as qualidades exigidas. Não basta ter uma estrutura escolar sem que nela se possam obter as competências exigidas no mundo do trabalho.

Para enaltecer as vantagens com a frequência escolar, os entrevistados citam exemplos como o da “ganância da balança”, usada para a pesagem dos produtos dos agricultores. Dizem que, antigamente, alguns comerciantes brancos procuravam enganar os camponeses por intermédio da balança, aproveitando o fato de o vendedor não saber ler, então, era penalizado com o seguinte procedimento:

Acontecia que quando chegava na loja, você nada sabia, afinal o branco está a roubar. Ao pesar o produto, se espreitares na balança ele bate para não descobrir segredo da sua roubalheira. No dia em que os nossos filhos abriram o olho, aprenderam ler e escrever os brancos construíram amizade connosco porque toda a manobra que pretende fazer é descoberta (Canjangui Tutuvili, 01.02.2015).

Para os dias de hoje, segundo os interlocutores, a frequência escolar é a base da vida. Não é possível falar do progresso sem a formação escolar. Temos como referência do que foi dito atrás, alguns exemplos palpáveis de entrevistados com dez a catorze filhos, todos com formação escolar (também é frequente estenderem à educação escolar aos netos, aos bisnetos e aos sobrinhos).

Os entrevistados jovens, apesar de não terem emitido muitas opiniões sobre as vantagens da frequência escolar, apresentaram posições coincidentes com as representações sociais dos “mais velhos”.

#### **5.1.4 A relação entre a frequência escolar e as actividades desenvolvidas na comunidade**

Quanto à relação entre a frequência escolar e as actividades desenvolvidas na comunidade, os jovens entrevistados referem que tudo depende do modo de agir de cada pai. Há pais que dão primazia a actividade de pastar o gado e ir a lavra, em vez da escola e há pais que se zangam quando seu filho falta a escola. A pastorícia é uma actividade monótona que Abaité Ovídio (15.01.2015) considera de “chatice”. Há também pais que exigem que os filhos pratiquem a caça, em vez de irem à escola.

A frequência da escola não pode ser vista como o caso impeditivo de realizar os trabalhos de casa, pois, havendo uma boa articulação, os jovens podem realizar as tarefas de casa depois de regressarem da escola. Os jovens consideram que os “mais velhos” deviam dar mais valor ao estudo do que ao trabalho doméstico. Mas, também, os jovens reconhecem os sacrifícios concebidos pelos “mais velhos”: “Na verdade, todo o tempo dos nossos estudos quem se ocupa do trabalho de casa são mesmo os mais velhos, não podemos caluniar” (Luciana Loíga, 15.01.2015).

A participação nas actividades domésticas em detrimento das escolares não é só um problema dos pais como atrás foi referido, tem sido também, culpa dos próprios filhos que as vezes assim o preferem, como precisa António Domingos Pataca (15.01.2015) ao salientar o seguinte:

Não podemos caluniar os mais velhos. Na verdade, todo o tempo dos nossos estudos quem se ocupa do trabalho de casa são mesmo os “mais velhos”, não podemos caluniar. Há pais que exigem ir mesmo a escola e há também pais que as vezes sugerem ou obrigam ir ao pasto, faltando a escola. Ir ao pasto em vez da escola prejudica porque na escola marcam faltas e perdem-se matérias. Quando chegar a altura de justificar as faltas aquele pai que obrigou ir ao pasto pergunta os motivos que levaram a faltar. É complicado.

Quanto às representações sociais dos “mais velhos” foi possível constatar que, no início, quando a escola apareceu pela primeira vez, não havia receptividade. As pessoas preocupavam-se mais com os trabalhos de casa, do pasto e da lavoura, não viam com bons olhos a presença da escola, ao ponto de esconderem as suas crianças do possível recrutamento das mesmas para frequentarem a escola. As razões de tal comportamento têm a ver com o fato

de a criança ser necessária para as actividades domésticas, pastorícias e agrícolas. Para contrapor tal procedimento de esconder os filhos da escola, “o *kaputu*<sup>130</sup> e os sobas organizavam rusgas para o registo das crianças” (Gabriel Cuvalela, 16.12.2014).

Nos dias de hoje, o quadro é diferente, poucos são os pais que ignoram a importância da escola, dando prioridade às actividades da comunidade ou de casa. “Antes, quando fossemos interpelados por um soba, *sekulu*, ou outro responsável da comunidade, por onde nós passássemos, pediam água para mais próximo da aldeia. Hoje não. Mesmo sem água, em primeiro lugar, eles solicitam escola” (Ana Paula Ndala Fernando, 28.01.2015).

Os interlocutores consideram a escola como a lavra, o aluno como agricultor, tal como manifestou um dos entrevistados ao ter dito: “Quem estuda não está a brincar está a trabalhar, é *etemo* (enxada), é como camponês” (Paulino Chingande, 12.01.2015). Por exemplo, em relação às actividades da pastorícia, apesar de os Vahanya reservarem uma grande afeição pelo gado, tal como destaca Hauenstein (1967:123), segundo o qual “*Les hanya et les ganda témoignent une véritable affection à leur bétail, qui joue une rôle prédominant dans la plupart des coutumes sociales, religieuses et économiques*”, não suplantam os valores que representam a frequência à escola.

Os entrevistados reconhecem a importância de possuir o gado bovino para fazer face às necessidades da formação dos filhos e, com essa formação, esperarem a aquisição de mais bois, como proferiu um dos entrevistados, ao afirmar que “O boi é criado, vendido e educa os filhos. Quando atingirem o nível [de escolaridade], mesmo se os bois morrerem, não morreram porque estão com eles no bolso” (Adriano Cambia, 13.01.2015).

A prioridade dada pelos pais à escola, sejam eles letrados, sejam eles iletrados, é clara. Os pais ficam felizes por ter o filho na escola. É uma manifestação de alegria que vem desde há muito tempo. Mesmo no tempo colonial, quando os filhos transitavam de classe, os pais festejavam, matavam galinha. Porém, essa exigência dos pais para os filhos frequentarem a escola não passa de uma obrigação se não houver uma perspectiva nos resultados, devido o analfabetismo ou ao baixo nível de escolaridade, como refere (Zau, 2009) ao afirmar que os pais sentem a indispensabilidade de mandar os filhos à escola, mas o analfabetismo literal e funcional não lhes permite encorajar os filhos a obterem bons resultados e por conseguinte, não alocam aos mesmos os meios necessários para a obtenção de mais conhecimentos.

Sobre as reprovações, os entrevistados defendem que, às vezes, o problema está mesmo entre os próprios filhos que não reconhecem o sofrimento pelo que passam os pais ao

---

<sup>130</sup>Termo usado para designar o branco de Portugal.

assumirem todos os trabalhos domésticos. Compreendem os interlocutores “mais velhos” que o professor ensina e recomenda algumas tarefas, mas quando os jovens se encontram põem de parte tais recomendações e partem para a brincadeira, e outros há que se perdem na tal bebedeira e fumam liamba. Por isso, “Aqueles que estudam e são bêbados fumam liamba, o governo deveria recolhê-los como no tempo colonial que mandavam para S. Tomé onde tem escola para eles serem formados” (Gabriel Cuvalela, 16.12.2014)

Contudo, a formação de um filho, na percepção dos entrevistados, é mesmo uma questão de sorte. Filhos há que não aproveitam nada, perdem tempo com a brincadeira e com a gatunice, os “mais velhos” dizem: “*Oco icay, wahinda la kadala* “ [é problema dele, foi com Kandala], quer dizer, é o destino que ele próprio escolheu. O comportamento de alguns filhos que, em vez de estudarem acabam envolvendo-se em bebedeiras, faz com que alguns pais, às vezes, pensem em questões de feitiçarias, com manifesta desilusão.

A relação entre a frequência escolar e as actividades comunitárias seria de conciliação se houvesse exigências da parte da escola sobre a prática de actividades extra escolares que podem compreender a prática produtiva, posição defendida pelos entrevistados “mais velhos”. Um dos entrevistados exprimia a sua opinião quanto à necessidade da conciliação da frequência escolar e da realização das actividades domésticas da seguinte maneira:

A actividade da escola como do campo choca, mas não assim tanto. É pena que hoje a criança que estuda na escola não sabe segurar na enxada e nem sabe varrer. Porquê? Eu até recordo-me naquele tempo [colonial] que você que está na escola tem de saber capinar, tem que saber varrer e tem que saber limpar o chão, até lavar os pratos, isso a pessoa aprende na escola” (Feliciano Cacueia, 27.12.2015)

É possível uma gestão sem conflito da frequência escolar e as actividades domésticas ou comunitárias a partir do pressuposto de que a escola funciona sobre um horário determinado. Há alunos que estudam de manhã, e há alunos que estudam à tarde. Então, as crianças que estudam de manhã podem ocupar-se das tarefas de casa, da lavra e da pastorícia ao período da tarde, enquanto os que estudam no período da tarde podem fazê-lo no período da manhã. Aliás, é uma experiência do passado “Quando a escola colonial chegou na aldeia dividimos, uns estudam de manhã, à tarde vão ao pasto; e os que estudam à tarde, de manhã vão ao pasto.” (António Chingovi, 15.01.2015).

É clara a posição dos pais quanto à conciliação da frequência escolar e aos trabalhos comunitários. Todos os entrevistados dão primazia à frequência escolar, assumindo eles



próprios as demais tarefas: “Na lavra para guardar os macacos sou eu e a mãe é que vamos lá. Se eu não tenho tempo nem a mãe, vão os que restarem que ainda não foram à escola para evitar ser responsabilizados sobre o futuro desagradável dos filhos” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015). Um outro entrevistado diria: “Agora porque estamos um pouco lúcidos não empatamos o filho com o pasto, evitamos ser culpabilizados amanhã com a questão de que ele é que me mandava pastar o gado. Antigamente a escola dos mais velhos eram bois (o pasto) se não fores pastar não tem direito à refeição” (Nguelengue Calupesi, 14.01.2015).

Os pais ficam satisfeitos quando o filho frequenta a escola e entristecem-se quando o filho não mostra interesse em estudar. Incentivam os filhos para as tarefas de formação escolar, do mesmo modo que os incentivam para as actividades agrícolas e pastorícias. Portanto, a educação escolar interfere sim nas actividades agrícolas e pastorícias, mas no sentido positivo. Dizia um dos entrevistados referindo-se às regras que impõe em casa na educação dos filhos, afirmado que “A regra que tenho e tive sempre é de não aceitar o filho ou criança que não passou pela escola. Nós, os mais velhos, queremos que os filhos estudem” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015). Alguns entrevistados recorrem com frequência às atitudes coloniais para justificarem a sua determinação para obrigarem os filhos a estudarem, dizem com recurso ao provérbio o seguinte: “*Cindele olondaka wavikapa mikanda, olonjila wavikapa mukalunga okulimbisa olondunge viomanu.*” [O branco colocou a palavra na carta, e os caminhos colocou-os no mar, para ludibriar as pessoas]. Quer dizer, para ser acusado e castigado basta a apresentação de uma carta ao posto administrativo e o uso do mar como caminho para ludibriar a sua origem (Gabriel Canivete, 26.12.2014).

Um outro factor, motivador do incentivo à frequência escolar em vez da actividade comunitária, tem a ver com o fato de verem os seus filhos a exercerem certas actividades que, no passado, eram exercidas por pessoas vindas de outras partes do país, como adianta um dos entrevistados: “Antigamente os catequistas e professores vinham de fora, agora com a escola estamos a ver que os filhos são os que exercem essas actividades e explicam às pessoas da comunidade. Por isso, os pais preferem ocupar-se das actividades domésticas e agrícolas” (Filipe Jongo Elau, 28.12.2015). Tem também a ver com o futuro da vida expresso no seguinte provérbio: “*Omola Walongelwe lu kulu, ukulu vo walongelwe lomola*” [A criança foi aconselhada pelo “mais velho”, e o “mais velho” também foi aconselhado pela criança], o que significa que é preciso apostar na criança para que ela aposte em nós, no futuro.

Alguns entrevistados “mais velhos” encaram a actividade escolar com um certo cepticismo, por várias razões, algumas das quais têm a ver com a não utilização da língua

materna no processo de ensino-aprendizagem, o desprezo por aquilo que é a cultura dos Vahanya (saber tirar leite, saber plantar árvore, saber semear, etc.).

Silva (2012) defende que a escola pode conquistar o espaço ocupado pela socialização no seio da tradição cultural, desde que adote políticas educativas e culturais que se circunscrevem no ensino bilingue, na educação multicultural, na educação comunitária por intermédio dos atores de desenvolvimento local, bem como na formação de professores na vertente multicultural e a educação dos líderes comunitários nos valores de democracia, direitos humanos, diversidade e, em especial, da igualdade de género.

Por causa da restrição da escola ao uso da língua materna, alguns entrevistados consideram que a escola e as actividades agrícolas, domésticas e pastorícias não se ajustam. Agem com um certo cepticismo com relação à escola, devido ao comportamento de alguns filhos que estudam e, depois, abandonam o *kimbu* e vão para as cidades como Luanda. Um entrevistado dizia o seguinte: “Agora tem um *kamalamata* [tira tema] Luanda. Sai e não se despede, você só escuta que foi para Luanda. Luanda é *kamalamata*, porque é de lá onde se esperam problemas de roubar ou de ser roubado. O melhor mesmo é se for roubado, porque se roubar é um problema sério para os pais” (Amândio Jamba, 15.01.2015). O cepticismo de alguns “mais velhos” entrevistados quanto ao envio dos filhos à escola consiste no fato de temerem pelo futuro do gado. Na sua opinião, os jovens que estudam já não querem saber da pastorícia. Então como irá sobrevier esta actividade? Contratar pessoas para pastarem coloca um outro problema: Com que meios pagar? *Okukapisa* (depositar) alguém tudo requer pagamento.

Na falta de pastor algumas pessoas da comunidade Vahanya, optam por confiar o gado a quem o pode cuidar. Como pagamento cabe ao novo criador uma cria de dois em dois anos como pagamento pelo trabalho.

Reconhece-se que a actividade de pastorícia requer muito sacrifício e paciência, tal como considera um dos entrevistados ao afirmar que “o pasto é sofrimento, mas não pode haver lamento. Se lamentar muito, os filhos abandonam a escola, e você vai sofrer no futuro, porque se o filho estudar e criar empresa pode-lhe salvar” (Paulino Chingande, 12.01.2015). Não obstante o sofrimento suportado, os Vahanya não pensam em abandonar a actividade de criação bovina por considerarem o boi animal sagrado *ongombe iyovola pangu* [o boi salva carente]. Quer dizer que o boi é o animal criado para a solução de determinados problemas ou necessidades (alimentar o óbito, pagar indemnizações, casamentos, etc.).

O cepticismo do envio do filho à escola, ora referido, ainda se faz sentir em algumas pessoas Vahanya, reticentes quanto ao futuro. Alguns pensam que o filho depois de estudar

pode transformar-se num bandido, praticando o roubo<sup>131</sup> do gado bovino. Os “mais velhos” sabem que o roubo de gado bovino é praticado maioritariamente, senão mesmo na generalidade, por pessoas que passaram pela escola.<sup>132</sup> Por isso é que pode existir ainda quem não aposte muito na educação escolar, preferindo apenas a educação tradicional. Mas, não se trata de um caso generalizado, podendo ser um ou outro caso que exista isoladamente.

Existe entre a comunidade Vahimba do Município do Coroca, Província do Cunene, casos visíveis mas também em vias de serem banidos pela administração do Estado com a colaboração da autoridade tradicional local. Na referida localidade alguns pais aceitam enviar os seus filhos a escola e, em contra partida, exigem salário, sob pretexto de que seus filhos vão a escola para trabalhar ou ainda, são os seus filhos que tornam o professor assalariado, logo, eles (pais) devem ser remunerados. Não podendo serem atendidas tais exigências ameaçam levar seus filhos para zonas distantes fora do alcance da escola e do professor. Situação idêntica tem se verificado também entre a comunidade Vakuvale da Província do Namibe, conhecida como criadora de gado bovino em que “ Os mais velhos pensam que depois desta formação secular venha a chocar com a sua actividade de pastorícia. Questionam que ao mandar o filho a escola quem vai apascentar o gado, por isso é que algumas tribos não deixam os filhos irem a escola. Não aceitaram enviar os filhos às escolas” (Moisés Binga, 07.01.2015).

Os entrevistados defendem que agora que Angola está livre, graças ao Presidente António Agostinho Neto, e o estudo está ao alcance de todos, as pessoas devem enviar os seus filhos para a escola.

---

<sup>131</sup>O entrevistado Gabriel Cuvalela (16.12.2014), desiludido com o comportamento de certos jovens frequentadores da escola, explicou o seguinte: Faço tratamento tradicional. Fui ao mato recolher medicamentos. Durante a recolha, introduziu-se uma vespa que junto com os medicamentos introduzi no bolso, despropositadamente. Passei pela praça (mercado informal), onde um jovem introduziu a mão no bolso onde continha os medicamentos, pensando tratar-se de dinheiro ou algo assim com o intuito de roubar. Introduzida a mão no bolso foi picado pela vespa, envolvendo-se em gritaria de que iria morrer, acusando-me de feiticeiro. Eu perguntei-lhe porque segurastes no meu bolso em vez de ir trabalhar? E ele respondeu. Tenho trabalho? E eu disse-lhe que com este medicamento trato doença *otala* (espécie de armadilha feitiço, usada para aplicar partidas). Disse-lhe mais que teve sorte que encontrou vespa porque se fosse lá na minha terra no Ndombe (localidade conotada com fortes práticas de feitiçaria, onde Chiwiyawiya era a referência principal), seria cobra. O gatuno, assustado, pôs-se aos gritos e desapareceu.

<sup>132</sup>O roubo de gado bovino é uma prática corrente no Sul de Angola, desencadeada geralmente pelos grupos denominados *disbundeiros*, *ingungu* e outros, designação variável de região em região.

Os velhos responsabilizam-se pelo pasto, no sentido de evitar a humilhação que passaram no tempo colonial expressa da seguinte maneira: “Nós crescemos com o colono, cujos filhos batiam até os mais velhos, com pedras punham-te a correr e a mãe estimulava a acção chamava negro” (Paulino Chindande, 12.01.2015).

Um dos entrevistados questionava o seguinte: “Ao dormir posso pensar que se trabalhar terei um meio de transporte; posso, não é? Com o transporte posso ajudar a todos. Mas, se não for ao estudo não haverá transporte nas mãos” (Adriana Cambia, 13.01.2015).

A prioridade da educação escolar é realçada pelos entrevistados afirmando que o estudo é feito por períodos, logo, quem for criador deve saber articular. Pode ser através do sistema de renda com os filhos que estudam em períodos diferentes, mas, nunca em detrimento da frequência escolar como enfatizam:

Não pode ser que a pessoa fica a pastar o gado não vai a escola, o conhecimento dele não fica bem assim a criança está a voltar atrás. Para que vá à frente tem de estudar para poder conhecer tudo o que está certo e o que não está certo (João Jamba, 14.01.2015).

Oh *muelepalanga*<sup>133</sup> ali onde saíste lá fora em Portugal não há gente que estuda? Estudam. Então todo aquele que invoca o pasto para não levar o filho a escola é a loucura dele (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015).

Os entrevistados, quer jovens, quer “mais velhos”, insistiram na necessidade de melhoria da educação escolar actual, recorrendo a alguns exemplos da educação escolar colonial. No seu entender, os professores deveriam ser recrutados localmente, ou então, caso tenham de vir de fora serem obrigados a viver com suas famílias na comunidade e só se ausentarem para as terras de origem no período de férias, para evitar ausências constantes e permitir o contacto permanente com os seus alunos. “O problema mesmo para a educação é de que o professor vem de longe, faz vaivém, e ainda, para além disso, ele próprio estuda, não tem tempo suficiente” (Feliciano Cateve, 16.01.2015). Outras comparações avançadas pelos entrevistados referem o seguinte:

A escola colonial como era no antigamente com a escola actual tem diferença. A escola colonial fazia assim: quando a pessoa sai da casa dos pais, vai à escola, estuda, quando sai de lá, vem em casa, ao pôr-do-sol, não vagueia nos outros, primeiro senta com o pai, jantam e depois acrescenta nos conhecimentos da escola de ler, aconselhando-o a ter juízo. Que estudou é aquele que respeita e considera as pessoas, respeita o pai e a mãe, respeita os velhos com que cruzares pelo caminho, era assim (Muatepeta Canivete, 15.01.2015).

---

<sup>133</sup>Uma forma de tratar alguém como irmão da linha colateral do parentesco.

Os entrevistados não poupam críticas à escola que, no seu entender, é a causadora dos maus comportamentos dos jovens, bem como da atitude das mães que saem em defesa dos filhos. Entre os comportamentos negativos consta o abandono da aldeia e do território, pelos filhos e filhas, para Luanda, sem prévio aviso aos pais. Sustentam a sua inquietação com o facto de o movimento migratório estar a registar-se maioritariamente entre os jovens estudantes ou que passaram pela escola, sendo, naturalmente, os que reúnem requisitos como os de falar a língua portuguesa que facilita a comunicação e a circulação nos grandes centros urbanos. Aos factores acima focados associam-se as formas inapropriadas de vestir, sobretudo para as meninas. Um dos entrevistados exterioriza o seu pensamento da seguinte maneira:

A filha veste isto [mostrou o baixo ventre], quando o pai fala a mãe diz se continua a repreender a filha vamos-te abandonar e vai comer carvão. Dizem que é o que está na moda. Está na moda é andar nu? A mulher diz se você não acompanhar a moda então nós vamos com os nossos filhos. Por isso, seria ideal que no lar houvesse entendimento entre o pai e a mãe, actuarem como um só. Porque se atuar o pai sozinho ou divididos não funciona e não se pode combater o mal. Se houvesse uma só voz em casa seria diferente porque mesmo se não estiveres a mãe repreende. Se fores o único a repreender em casa tudo estraga-se (Muatepeta Canivete, 15.01.2015).

Honwana (2012) reconhece os avanços feitos pelos Governos africanos, no sentido de expandirem o ensino como uma das metas das Nações Unidas de Desenvolvimento do Milénio, faltando melhorar a qualidade derivada de vários factores, destacando-se a insuficiência do número de professores, nos municípios, além da limitada capacidade pedagógica de alguns dos existentes e a sua baixa produtividade.

A prioridade das actividades escolares em relação às actividades comunitárias é manifestada pelos entrevistados “mais velhos” como uma necessidade a ter em conta. Exteriorizaram tal sentimento com o lamentar do facto de não terem estudado por falta de escolas, situação diferente nos tempos actuais e um dos entrevistados afirma: “Se nós encontrássemos a escola naquele tempo, teríamos estudado” (Muatepeta Canivete, 15.01.2015).

Como foi referido anteriormente, a educação escolar esteve até finais dos anos 50 do século passado ao cargo das missões católicas e protestante, que afluíram na região a partir da segunda metade dos anos 50, localizadas em zonas distantes. O ensino estatal desenvolveu-se

apenas em meados dos anos 60. O carácter exclusivista da escola não permitiu no tempo colonial a entrada de jovens acima dos 10 anos, pois eram considerados fora da idade escolar. «Nunca passei na escola porque no tempo do colono um “mais velho” não entra. Se tiver 10 anos não tem acesso» (Pedro Quesongo, 08/01/2015).

Os entrevistados “mais velhos” enaltecem a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. Culpam os filhos pelo fraco aproveitamento, afirmando que os professores não constituem o problema porque ensinam muito bem, o problema consiste nos tais filhos que, em vez de estudarem, estão metidos “em avarias por causa do gravador”. Criticam também a escola devido ao fato de, às vezes, não realizarem a tarefa de forma contínua interrompendo as aulas devido à ausência do professor, o que indicia aos jovens para outras práticas menos aconselháveis que, por vezes, encontram protecção das mães, como precisou um dos entrevistados, ao afirmar que:

Agora está complicado de tal maneira que alguém inicia a escola e não termina, anda por ali assistir novela, mesmo as raparigas já não cozinham por causa da novela se reprender as mães malandras dizem para não incomodar as crianças de brincar. As mães dizem é o que está actualmente, porque privar a criança? Não se pode proibir porque senão a mulher vai com os seus filhos. Há diferença entre a escola colonial e a escola actual (Muatpeteta Canivete, 15.01.2015).

Não obstante na relação entre a frequência escolar e a actividade comunitária, as percepções dos entrevistados darem primazia à frequência escolar, há que ter em conta algumas observações feitas no âmbito do funcionamento do sistema do ensino: a falta de professores e a má conduta dos jovens que frequentam a escola são, de entre outros, alguns dos elementos que constam das referidas observações.

Os entrevistados jovens reconhecem nos pais uma atitude que dá primazia a frequência escolar, em vez da realização das actividades domésticas, embora, admitam existirem ainda alguns pais que defendem a prioridade para a actividade doméstica. Os entrevistados “mais velhos” defendem a prioridade da frequência escolar, sem no entanto descurem a importância do atendimento das tarefas domésticas. Daí, a necessidade de articulação nas actividades diárias, ou seja quem estuda de manhã pode realizar as actividades domésticas no período da tarde e vice-versa. Outro fenómeno que preocupa os pais ou os “mais velhos” tem a ver com o fato de os filhos que estudam por vezes abandonarem os seus afazeres domésticos e focalizarem-se na novela e na música, bem como da indecência nas vestes.

Em nossa opinião, o interesse pela novela, pela música e a forma de vestir numa determinada comunidade não devem ser vistos como um problema da frequência da escola, mas sim dos processos da globalização que, segundo Giddens (1996: 45), consiste na “intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as concorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. A transformação local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e do tempo”.

## **5.2 A Importância da Educação Tradicional**

As opiniões dos jovens quanto a importância da educação tradicional cingem-se mais no comportamento, ou seja, o respeito pelos “mais velhos”.

Para os entrevistados “mais velhos” a educação tradicional reveste-se de extrema importância por constituir a base do conhecimento. O entrevistado Feliciano Cacueia (27.12.2014) é da seguinte opinião: “Na educação tradicional aproveitamos os ensinamentos para respeitar as pessoas, assim como os mais velhos. A educação tradicional é a base e o topo é a educação escolar. A educação tradicional é apenas o alicerce, está como o alicerce desta casa, mas sem as paredes não é nada. A educação escolar é as paredes e o teto”

Outro entrevistado Moisés Binga (07.01.2015) defende a seguinte opinião:

A educação secular devia ter na educação tradicional a sua base. Na educação tradicional encontramos coisas negativas que é preciso eliminar como, por exemplo, as de herança que quem herdaram os pais são os sobrinhos quando deveriam ser os filhos, isto é errado. Outro exemplo negativo da educação tradicional é a poligamia ao defender que ela dignifica o homem. Depois vamos ver que há uma parte humilhada que é sempre a própria mulher. E, como líder eclesiástico defendo que na educação tradicional há uma coisa negativa que é a admissão da poligamia.

O entrevistado Adriano Cambia (13.01.2015) é de opinião que o valor da educação tradicional pertence ao passado devido “ Antigamente, os ensinamentos dos mais velhos tinham valor. O filho aceitava ir ao pasto, no passado serviu. Agora para cá mais recente a escola supera porque a escola de quem estudou os seus bois nunca acabam. Não é verdade? Nunca acabam porque estão no lápis. Só acabam com a morte.”

Na opinião do entrevistado Joaquim da Silva “Talahali” (14.01.2015) a educação tradicional é extremamente importante a julgar com os seguintes motivos:

Está dentro da comunidade, dentro do povo. Fazendo ligação da educação tradicional com área da agricultura pode-se dizer que a agricultura tradicional, normalmente faz-se sem qualquer químico para desenvolvimento desta ou daquela planta, mas produz na mesma. Os agricultores tradicionais sabem como utilizar os adubos orgânicos, como cortar os paus, a folhagem não se queima que apodrece aí para ver se consegue colher ainda mais. Tudo isso também tem uma pequena educação se você quiser colher, a semente tem de ser semeada a 30 cm. Ligar com a criação de gado então é aí onde está a parte forte da nossa educação tradicional. As ditas riquezas que os nossos velhos naquele tempo viviam eram a criação de gados (bovino, caprino, suíno, avícolas, etc;). Isto é que era a riqueza número um do nosso povo. A importância está ali.

As poucas opiniões dos entrevistados jovens enquadram-se nas opiniões dos “mais velhos”, ou seja, reservam para a educação tradicional o lugar de relevo. A importância da educação tradicional os entrevistados “mais velhos” expressam-na através do seguinte provérbio: *Yakakulile tupu yalale mepanda. Mepanda lya may* [por mais grande que seja o boi, passou a noite sob tutela da mãe], o que significa o seguinte: pode saber muita coisa hoje, o ponto de partida foi a educação tradicional. Os conhecimentos da educação tradicional fazem-se passar dos adultos<sup>134</sup> para as crianças e jovens, por vias de socialização da vida quotidiana e por intermédio dos rituais de iniciação (*ekwenje* e *efeko*).

Uma valorização que se enquadra na perspectiva da UNESCO (2000:47) que a qualifica como um processo que acompanha a vida do indivíduo, considerada “escola da vida”, onde adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos, a partir da experiência quotidiana e de múltiplas influências educativas (da família, dos vizinhos, do trabalho, do jogo, do mercado, da biblioteca e dos meios de comunicação massiva), acumula-se no curso da vida do indivíduo para toda a vida.

Assim defende também Tsayang (2013) que considera importância da educação tradicional como um composto de economia, ciência política, ciências sociais e ciências ambientais. Com recurso a certos tabus, ensina aos iniciandos a não matar certos animais e não cortar certas árvores para evitar sua extinção.

---

<sup>134</sup>No entendimento de Honwana (2012), o que define um adulto em África não é a idade, mas sim a sua capacidade de ser independente e cuidar dos outros. Por este fato, muitos jovens africanos de hoje são incapazes de se tornarem adultos em tudo.



### **5.3 O valor dos rituais na vida da comunidade**

#### **5.3.1 Os Jovens**

Os nossos interlocutores jovens, não obstante terem passado pelo *ekwenje*, não sabem explicar o seu significado e muito menos da sua importância, motivo para se afirmar que não possuem representações sociais sobre ele. Compreende-se pelo fato de quase todos os entrevistados jovens terem feito a circuncisão por via hospitalar, logo, não beneficiaram dos ensinamentos a adquirir por essa via. O pior acontece com o *efeko* que os entrevistados jovens dizem desconhecer na totalidade, afirmando que “Não conhecemos nenhum ritual, mas passamos pelo *ekwenje*. Nunca nos falaram do *ekwenje* nem de *angolo* [*efeko*]. Nunca ouvimos falar do *efeko*” (Domingos Mateia, 14.01.2015). “Já ouvi falar do *efeko* mas nunca participei” (Daniel Nguli Candele, 11.01.2015).

#### **5.3.2 Os “Mais Velhos”**

Na realidade, os rituais de iniciação jogam um papel importante na vida das comunidades. O *ekwenje*, por exemplo, é considerado pelo entrevistado Feliciano Cacueia (27.12.2015) como um legado não dos antepassados, mas como um legado de Deus e consta da Sagrada Escritura. Todo aquele indivíduo que passar pelo *ekwenje* possui o sinal de Deus, não o possuindo aquele que não passou pelo referido ritual.

O *ekwenje* é pureza, é uma forma de preservação da higiene e da saúde do homem, contrário ao homem que não passou pelo *ekwenje*, ou seja, impuro, cuja explicação Douglas (1991) refere tratar-se de tudo aquilo que não pode ser incluído, querendo manter-se uma determinada ordem. Como protector, o *ekwenje* é descrito por um dos entrevistados da seguinte maneira:

“[...] toda aquela pessoa que saiu *ekwenje* [...] é difícil apanhar doença na relação sexual. O indivíduo que não passou pelo *ekwenje* esse indivíduo é mais fácil apanhar doença por via sexual. E também não só por causa da doença mas também, uma das partes faz bem na saúde do homem. Porque é que faz bem para a saúde do homem? Porque hoje, por causa da teimosia de algumas pessoas, de algumas igrejas, algumas crianças nascem com algumas deficiências chamadas *nana* que em vez de apanhar na boca, apanha no sexo quer dizer que ele tem de passar no *ekwenje* para ficar livremente (Feliciano Cacueia, 27.12.2015).

A passagem pelo ritual *ekwenje* é um ato de purificação. O indivíduo que não passou pelo referido ritual é tratado na comunidade como *ocimote*<sup>135</sup>, o mesmo que impuro e anómala. Douglas (1991) considera a anomalia como o elemento que não se enquadra numa dada sequência ou num dado agrupamento. Todo o homem *ocimote* na comunidade cheira mal e, por conseguinte, não encontra mulher para casar. A vergonha da zombaria estende-se até aos pais progenitores.

As esposas dos *imote*, em caso de zanga, saem a público e num tom de desprezo e de denúncia profere as seguintes palavras: você tem mania por causa do seu *esutu* (prepúcio). É por isso que as galinhas não chocam. Pode a esposa ir ao extremo, combinando com os cunhados e ser circundado em sua própria casa. “A esposa convida os cunhados para tomar algo, mas afinal já está tudo preparado e combinado. O elemento [seu esposo] é apanhado e circuncidado aí mesmo, sob cânticos: *Ya kwata ongonga he! Ya kwata ongonga he!* [A águia apanhou, he! A águia apanhou, he!]” (Fernando Chicomo, 14.01.2015).

O elemento não circuncidado não está a vontade no meio dos outros, não passeia à vontade, no banho com os outros esconde-se de vergonha. A fuga a este tipo de vexames é o suficiente para, muitas vezes, a pessoa se entregar voluntariamente ou por intermédio da tia ao operador.

Os tabus usados pela comunidade constituem outra forma de obrigar o indivíduo a passar pelo *ekwenje*. Dizem, por exemplo, que as crianças que não passarem pelo *ekwenje* são propensas em contrair a doença chamada *onana*<sup>136</sup>, o homem que não passou pelo *ekwenje* se tiver relações sexuais com uma mulher doente, tal doença se amarra no *esutu* e penetra com facilidade no homem na condição de não circundado. Dizem, também, que todo aquele que não passar pelo *ekwenje*, os filhos que vier a ter, não sobrevivem, daí, a rejeição do namoro e do casamento pelas mulheres. Para além dos tabus, a não passagem pelo *ekwenje* condiciona o exercício do poder (Feliciano Cacueia, 27.12.2014).

Para se ser *milinho*<sup>137</sup>, *seculo*<sup>138</sup> ou soba tem de passar pelo *ekwenje*, porque de contrário não é aceite pelos subordinados e pelo povo, como refere um dos entrevistados ao ter expressado o seguinte:

---

<sup>135</sup>Singular de *imote*, termo pejorativo utilizado para desprezar, zombar pessoa não circuncidada.

<sup>136</sup>Um tipo de doença que impede a criança de urinar correctamente.

<sup>137</sup>Escalão inferior na hierarquia da autoridade tradicional no sistema colonial. Funcionou como sipaio do *sekulo* e/ou do soba. Era praticamente o homem às disposições do *sekulo* e/ou do soba.

<sup>138</sup>A categoria mais baixa da hierarquia do poder tradicional, designação atribuída pelo estado colonial

Se não passou pelo *ekwenje* mandar os outros não aceitam dizem que você não passou pelo *ekwenje*. Dizem quem não passou pelo *ekwenje* é que vai nos mandar? Para além disso, a pessoa que não passou pelo *ekwenje* não pode ter *ekula*<sup>139</sup>, não pode comer *onaluhonge*<sup>140</sup>. O mesmo aconteceu na palavra de Deus que para poder dirigir o povo judeu, Jesus Cristo teve de ser circuncidado, porque de contrário não seria aceite (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015).

Antigamente, a falta de escola fez com que se considere o *ekwenje* como o estudo. Porque para se ter acesso a determinadas benesses era necessário passar pelo *ekwenje*. A comunidade mostra-se preocupada com a atitude da Igreja Evangélica Sinodal de Angola (IESA) por tentar suprimir um ato cultural que vem dos antepassados. “É pena, que algumas igrejas pretendem eliminar aquela parte do *ekwenje* nós estamos contra” (Feliciano Cacueia, 27.12.2014)

O ritual *efeko* ou *engolo*, apenas retratado pelos interlocutores “mais velhos” como um legado dos antepassados, representa valor importante na vida da comunidade Vahanya. Para os entrevistados, a passagem pelo *efeko* simboliza a purificação e a higiene da jovem mulher. A jovem que passar pelo *efeko* é tratada na comunidade como *ekunga* e aquela que não passou pela iniciação por *ukaynu*. De acordo com alguns tabus, a mulher que não passou pelo ritual de iniciação *efeko* é propensa a perder os filhos que vierem a nascer, por causa da doença conhecida como *ehengu* (aborto) constantes, assim como por causa de outra doença denominada *enyoñga* ou *elindi* que por sua vez pode produzirem outra doença chamada *ofela*.

A mulher que não passou pelo *efeko* em caso da morte do marido não tem direito a *humbadongele*<sup>141</sup>, mas o fato de não passar pelo *efeko* não impede de casar se assim o marido o desejar. No entanto, fica sempre o compromisso dos pais da mulher de concretizar o ato tão logo que haja oportunidade, ciente de contrair as doenças acima referidas. Está em causa também o *okufimbulwa* (desprezo) de quem não passou pelo *efeko*, igual modo, trata-se de mulher sem fama.

Os entrevistados defendem que as causas dos abortos constantes têm a ver com a não realização do ritual de iniciação (*efeko*), fenómeno não verificado com frequência no passado. Os rituais são vistos pelos entrevistados como reguladores das suas próprias vidas. Através

---

<sup>139</sup>Uma nova categoria social constituída pelos companheiros do acampamento de circuncisão.

<sup>140</sup>Ritual celebrado entre os companheiros do mesmo acampamento(*ekwenje*), após atingirem a idade de “mais velhos”.

<sup>141</sup>É uma quimbala preparada pela família do marido falecido que é entregue a viúva, contendo os instrumentos de trabalho como *etemo*(enxada), *ocipata* (catana), *onjimbu* (machado) e outros) e os meios de uso pessoais *ondilwa* (prato), *oneka* (caneca), *oguto* (colher), garfo, *omoko* (faca), *ombenje* (cabaça) e outros) que leva consigo de regresso à sua família.

dos rituais, as comunidades fazem passar os ensinamentos de geração em geração. Embora se reconheça que, no presente, os rituais de iniciação não estejam a serem celebrados como no passado devido a interferência da religião.

Os entrevistados jovens possuem vagas representações sociais sobre o valor dos rituais, produto da extinção das práticas ritualistas na comunidade Vahanya, devido às medidas de interdição impostas pela igreja enquanto os entrevistados “mais velhos” atribuem um valor especial aos rituais.

Os entrevistados “mais velhos” consideram os rituais como parte da sua cultura e por conseguinte seu elemento identitário que os têm ligado com os ancestrais. Sobre a interdependência entre cultura e identidade (Cohen, s.a.) considera que a cultura e a identidade não só compartilham como também se representam. E, (Meij, 2008) acrescenta que ao transmitir a cultura se está a construir a identidade, pois cultura e identidade mantêm uma relação intrínseca.

#### **5.4 Ensinamentos dos rituais**

Os rituais de iniciação (*ekwenje* e *efeko*) são veículos dos ensinamentos tradicionais. Os interlocutores jovens não tiveram acesso aos mesmos na dimensão tradicional, ou seja, envolvendo acampamentos, logo, não apreenderam quaisquer conhecimentos, embora, dois dos entrevistados jovens tenham afirmado ter aprendido dança *onjando* e um outro ter afirmado que aprendeu a dança mas não sabe a sua denominação.

Os entrevistados “mais velhos” são unânimes ao afirmarem que durante o tempo de permanência no acampamento os neófitos adquirem vários ensinamentos. No *ekwenje*, sob orientação dos *ihenge*<sup>142</sup> aprendem a dança *onjando* exibida ao altar no momento de encerramento do acampamento. Os *ihenge* não limitam a sua actividade somente aos ensinamentos de cantar e de dançar, estendem também aos aconselhamentos que podem ser: como fazer a gestão do lar; como conseguir conquistar uma rapariga para o namoro; o respeito para com os já iniciados (*ihenge*); respeitar os “mais velhos”; conhecer e respeitar os companheiros do acampamento (*ekula*) para a celebração do *onaluhonge*<sup>143</sup>.

O acampamento do ritual de iniciação, segundo os entrevistados “mais velhos” equivale à recruta militar, pois muito tem por se fazer enquanto durar o mesmo. Contam os

---

<sup>142</sup>Plural de *ocihenge*, elemento circuncidado anteriormente que serve de instrutor dos neófitos durante o tempo do acompanhamento do *ekwenje*.

<sup>143</sup>Ritual celebrado entre os companheiros do mesma acampamento, após atingirem a idade de “mais velhos”.

interlocutores que para além da dança *onjando* e *ocitita*<sup>144</sup> praticam outras actividades como: cantar canções bonitas, caçar, passeios a longa distância. Mas, todos esses movimentos são realizados após curados para não magoar as feridas. Dos ensinamentos os *ihenge* elegem o melhor dançarino do grupo que será a referência principal do altar. Daí, a concorrência entre os instrutores e os instruídos.

Das representações sociais dos entrevistados “mais velhos” constam que antigamente os acampamentos do *ekwenje* eram um lugar onde só mandavam os *ihenge* sacrificando os *indanda*<sup>145</sup>. Vezes havia em que o castigo atingia o extremo, como explica um dos entrevistados ao afirmar:

Alguns *ihenge* chatos atiravam a flecha no ar a noite e obrigavam-nos a encontrar a flecha, procurávamos durante toda a noite não havia que dormir. Então, passado um tempo, combinávamos entre os *indanda* no sentido de dispersarmos após o jantar para as áreas prováveis onde cairia a flecha para encontrar com facilidade. Mas afinal, a flecha atirada no ar sobe e desce directamente na cabeça do *ocindanda* e pronto morreu, não havia culpa. Os pais lamentavam só tais procedimentos de atirar a flecha para o ar de forma vertical o mesmo que *wasa okandilundilu* (Amândio Jamba Nguli, 15.01.2015).

Os mesmos entrevistados do grupo dos “mais velhos” disseram que no *efeko* (iniciação feminina), durante o acampamento (*engiti* do *ukwacitenda*) de 30 a 60 dias, sob orientação duma mulher já iniciada que vai desempenhar o papel de mãe (*inamola*), também conhecida por *esumbilili*<sup>146</sup> e por *ulelesi*<sup>147</sup>, as iniciandas são submetidas aos ensinamentos, entre eles a valorização do referido ritual, segundo o qual todo o elemento do sexo feminino que não passar por ele não será capaz de gerar filhos devido aos constantes abortos que terá de enfrentar.

A entrevistada Luisa Mandeca (14.12.2014) refere que as iniciandas durante o acampamento aprendem: “cantar canções bonitas, dançar *utembo* um tipo de dança que consiste em mexer os ombros (*okupekusula kwapepe*)”. Outro entrevistado Feliciano Cacueia (27.12.2015) refere que as *mufeko* aprendem muitas coisas:

---

<sup>144</sup>Dança típica do ritual *onaluhonge*.

<sup>145</sup>Plural do *ocidanda* o mesmo que circuncidado ou *engolo*.

<sup>146</sup>Singular de *asumbilili*.

<sup>147</sup>Singular de *ilelesi*.

Elas ai não vão só aprender a cantar e a dançar, por isso é que durante todo o tempo do acampamento com elas estão as primas, as tias, as avós que já passaram pelo mesmo ritual. Ensinam tudo (como namorar, como cuidar do lar, dos trabalhos da lavra, até coisas de disparatar que antigamente só se aprendia na passagem pelo ritual *efeko* e não como actualmente que a criança nasce já a disparatar.

Estermann (1983) referindo-se a esta questão precisa que aos rapazes e às rapariga são transmitidos, desde pequenos, ensinamentos acerca do que se ajusta e do que deve ser dispensado; aprende-se como gerir o lar; saber lidar com a sogra, o sogro; estar presente nos óbitos; visitar os óbitos; saber moer os cereais na pedra; sobre o trabalho da lavra e outras. Para La Fontaine (1985) a iniciação transmite também poderes espirituais como a ação coercitiva e a pressão física ou económica, bem como a autoridade como o direito reconhecido ao comando através de apelos a princípios de ordem moral.

### **5.5 A relação entre os rituais e a vida da comunidade**

Como foi referido no item anterior, os entrevistados jovens não emitiram opiniões em virtude de não se terem beneficiados de tais ensinamentos ritualistas. Apenas os entrevistados “mais velhos” expressaram as suas representações quanto à relação entre os rituais e a vida da comunidade.

Os casos de esterilidade e de abortos, por exemplo, foram vistos pelos entrevistados “mais velhos” como um mal que provém da não passagem pelo *efeko*, como explica um dos entrevistados, tendo dito:

*Efeko* evitava a morte das crianças. Mesmo estas mortes que se registam atualmente, provêm do *enhoñga*. Eu vi o caso da filha de um amigo Mepi, nasce morre, nascemorre. Eu disse ao pai da miúda *epa* Mepi a sua filha não fez *efeko*. Como não havia cerimónia próxima, fomos buscar a tia dele que esfregou *ocikela* (argila branca) e gritaram *Wé! Wé! Wé! Wé! Wé! Omola wetu etali wasikala* [o mesmo que Viva! Viva! Viva! Viva! Viva! A nossa filha hoje fez *efeko*]. Deu-lhe banho, cozinham e cumprido o ritual, agora nasce normalmente. Não foi tratada de outra maneira, foi apenas *engolo* (Silva Canjamba, 15.01.2015).

No passado, segundo os interlocutores, a passagem pelos cemitérios e, sobretudo à noite, implicava enfrentar a alma dos antepassados que mantêm consigo os rituais e clamam pela sua realização. Um dos entrevistados explica da seguinte maneira:

Antigamente nos cemitérios havia *ikwamungu* que tocavam batuque, os bois uivavam, havia canções à noite. Se continuares próximo do cemitério à noite atiram pedras e o barulho é escutado. Ao aproximar dá-se a nossa retaguarda, expulsando-nos. Mesmo se for pastar no cemitério eles prendem os bois lá, não andam, ficam parados ou reféns. Depois de algum tempo e depois de tirar o leite então caminham. Os que prendem os bois são os mesmos que os libertam mediante um barulho que produzem *pí*, produzido por uma espécie de um apito (António Cangovi, 15.01.2015).

A interdição da celebração dos rituais de iniciação, feita pelas Igrejas Protestantes (I.E.S.A – Igreja Evangélica Sidonal de Angola) e Católica, com destaque para a primeira, mereceu inquietação dos entrevistados, tendo-se expressado com repulsa a tais atitudes das igrejas. Afirmam não terem acolhido com agrado a alternativa para a circuncisão de continuar a ser realizada com recurso aos hospitais, sem a componente ritualista, como se expressou um dos entrevistados, tendo dito o seguinte:

Cada ano que passa vamos perdendo a nossa identidade, identidade cultural, porque quando um estrangeiro vem e diz assim, *epá* para você ser circuncidado tem de ser no hospital não pode ser na mata, mas o meu pai foi circuncidado na mata. Porque é que eu não posso levar o meu filho para ser circuncidado no *kimbu*? Lá mesmo por onde eu passei, passando pelo mesmo caminho para ser mais homem? Ai deveria haver liberdade para quem quisesse ir ao hospital que fosse, mas se aparece uma família que dissesse que no hospital não, mas quer na mata, não houvesse oposição das igrejas, nem do governo tão pouco. Não é preciso só ir no hospital” (Joaquim da Silva, 14.01.2015).

Além disso, a prática da circuncisão é um ato recomendado pela Sagrada Escritura. A Bíblia Sagrada que orienta a actividade cristã das igrejas atrás mencionadas, diz por exemplo, em Génesis Capítulos 16-17, Versículos 17, o seguinte:

[...] todos os vossos varões serão circuncidados; tereis a carne do vosso prepúcio circuncidada, o que se tornará o sinal de aliança entre mim e vós. Serão circuncidados com oito dias todos os vossos varões de cada geração, assim como os escravos nascidos na casa ou adquiridos a preço de dinheiro de origem estrangeira, qualquer que seja, que não forem da sua descendência. [...] Minha aliança se tornará na vossa carne uma aliança perene, mas o circunciso, o varão que não tiver sido circuncidado da carne do seu prepúcio, será eliminado de entre os seus. Ele rompeu a minha aliança.

Por isso, todo e qualquer ato impeditivo à realização da circuncisão não só contraria a Palavra de Deus, como no caso de Angola fere a Constituição e conseqüentemente atenta contra a identidade cultural. Como se sabe, a educação tradicional baseia-se fundamentalmente na inculcação dos valores por intermédio de práticas e rituais para a preparação dos jovens para a preservação das riquezas das tradições transmitidas pelos adultos.

Aqui paralisamos, mas os meus (rapazes) fizeram *ekwenje* mesmo como no antigamente. Antigamente, com a civilização é que paralisaram o batuque quando disseram não, porém, agora se andamos esquecidos é com razão porque é muito tempo passado, não praticamos desde criança. Justifica-se o esquecimento. A igreja é que proibiu tudo: não tocar batuque e não fazer nada. Mas mesmo o batuque foi escondido e tocado às escondidas, e algumas actividades do passado foram realizadas também às escondidas (Feliciano Cateve, 16.01.2015).

Os entrevistados “mais velhos” consideram os rituais como fundamentais e, a partir deles são capazes de regular a vida da colectividade. É a linha de pensamento defendida por Connerton (1999) ao considerar que os rituais possuem a capacidade de conceder valor e sentido à vida de todos quantos os executam. Por intermédio dos rituais a comunidade educa os jovens para garantir a continuidade e reservam uma profunda crença sobre os mesmos. Recorrem aos rituais para o bem-estar da comunidade e para repelir os males.

Para Carvalho (1998) o ritual de iniciação representa o paradigma cerimonial das etiquetas públicas e privadas que acompanha uma transformação do estatuto do indivíduo e constitui-se num dos principais elementos de referência das populações locais. No caso do ritual de iniciação *ekwenje*, por exemplo, foram estabelecidas uma série de regras entre Vahanya que são de cumprimento obrigatório pelos membros. Uma destas regras consiste no fato de que enquanto se projecta a circuncisão do filho e enquanto a ferida ainda estiver fresca deve reinar a abstinência sexual no casal progenitor. O argumento apresentado é, segundo o qual, se não se observar tal princípio a ferida não cura e pode levar o neófito à morte. Regra geral, os casais Vahanya observam abstinência sexual, sempre que se registar a alteração do estado de saúde de um dos filhos.

Como se pode constatar, os rituais de iniciação masculinos são extremamente importantes na vida dos indivíduos, marcam a diferença social como refere Carvalho (1998:162) ao afirmar o seguinte:



Os rituais de iniciação masculinos representam um momento essencial do ciclo de vida, que marca tanto a altura em que os rapazes, geralmente pré-adolescentes, são retirados à protecção do seu círculo familiar mais próximo e integrados socialmente (passagem muitas vezes representada como um segundo nascimento feito desta vez por intermédio dos homens), como a integração na vida adulta dos adolescentes ou mesmo jovens adultos.

## **5.6 A Importância do *Ocoto* na Educação Tradicional dos Vahanya**

Os jovens entrevistados revelaram-se incapazes de emitir opinião acerca da importância do *ocoto* na educação tradicional, devido ao facto de não terem adquirido tais conhecimentos das gerações dos “mais velhos”. Pois, *não só* não reconhecem, como não conhecem a referida instituição. Afirmam nunca terem ouvido falar, embora conheçam o lugar onde se acende a fogueira. “Nunca ouvimos falar do *ocoto*. Em algumas casas tem mesmo o lugar onde ficam onde conversam, mas nós não temos estado lá. Acendem mesmo a fogueira e conversam sozinhos, não nos dizem nada. Nada sabemos o que os nossos pais têm falado aí” (Luciana Loíga, 15.01.2015).

Os entrevistados “mais velhos” distinguem dois tipos de *ocoto* sendo o *ocoto* do serão para a educação das crianças e *ocoto* dos “mais velhos” para as práticas de feitiçaria.

### **5.6.1 *Ocoto* de serão para a educação**

Das representações sociais dos “mais velhos” da comunidade rural Vahanya podem-se abstrair valiosos pronunciamentos sobre o *ocoto*, destinado à educação das crianças e dos jovens desde ao seu aparecimento ao declínio. O entrevistado Muatepeta Canivete (15.01.2015) considera *ocoto* como “escola dos mais velhos”.

Outros entrevistados expressaram suas opiniões sobre a importância do *ocoto* na educação da comunidade como a fonte do conhecimento. Ngandu Macovi, 16.01.2015), por exemplo, tem no *ocoto* como o lugar de aprendizagem da descrição da árvore genealógica expressa da seguinte maneira:

Os velhos fulanos e sicrano nascemos ou o nosso parentesco é assim, assim. A minha mãe, a mãe dela é a fulana, o pai dela é o fulano, o avô é o fulano, o bisavô é o sicrano. Fulano e sicrano tratamo-nos assim. Aquele é seu primo, aquele é seu tio, é ensinar as crianças, é ali onde contam anedotas, é ali onde jogam batota, antigamente chamado *endiongo*.

Na opinião do entrevistado Eduardo Soma Sapalalo (11.01.2015) é a partir do *ocoto* onde tudo se trata: aconselhamento aos jovens sobre o respeito a observar com os “mais velhos”; não roubar; trocar experiências do dia-a-dia; aconselhamento sobre as relações matrimoniais “Se você quer casar tem de casar a fulana porque com os fulanos não nos casamos porque nos multamos, para casar com a filha deles pode sair mal”

O entrevistado Silva Canjamba (15.01.2015) insere a importância do *ocoto* na transmissão da etiqueta e das boas maneiras. Na sua opinião a falta de tais ensinamentos do *ocoto*, os defeitos são notáveis no cumprimento dos jovens aos “mais velhos”. O nosso entrevistado exterioriza a sua repulsa com as seguintes palavras:

Aprendemos assim: ao passar atrás das pessoas tem de dar alguns toques com os dedos acompanhados do pedido de licença, até agora a minha mulher vossa tia observa isso. Essas [mulheres] de agora não têm respeito. Antigamente quando chega na aldeia encontra visita, ultrapassa, deposita a quimbala e vem junto da visita ajoelha-se<sup>148</sup> e cumprimenta, *Kowetu! Kowetu!* e a visita responde *Mwé! Vaketu!* [homem] ou *Ká! Kawé!* [mulher], não se dá mão, e depois vai para a casa dela.

Os filhos de agora cumprimentam os pais e perguntam *walale* [ou seja passou bem]? Isto é falta de respeito. Me pergunta se passei bem porque dormi com a sua mãe? É um insulto. Quando chega deves te manter calado a espera que eu te pergunte se passaram bem e só depois é que abre a boca.

Para o entrevistado Feliciano Cateve (16.01.2015) a importância do *ocoto* na educação da comunidade consiste em “Aprender a não conquistar a mulher alheia, a trabalhar, educar os filhos, que rapazes têm de se comportar assim, assim, assim. Você, menina, não pode ir ao rapaz, faz coisas más (pratica sexo). É no *ocoto* onde as pessoas eram educadas”.

O entrevistado Adriano Cambia (13.01.2015) ao referir-se à importância do *ocoto* na educação tradicional da comunidade diz: “Aprender as adivinha como por exemplo: *Cakumeneña meneña? Eniña Likuimba kolume* [difícil de traduzir, mas está relacionado com a necessidade fisiológica que até ao orvário nos pode levar]”.

A partir das representações sociais dos entrevistados percebemos a maneira como os mais velhos da comunidade rural Vahanya valorizam o *ocoto* para a educação das pessoas. Não é

---

<sup>148</sup> Connerton (1999:12) refere que os que se ajoelham procuram identificar a posição do seu corpo com a sua predisposição para se submeter.

visto como um simples lugar de lazer, mas sim como um lugar de ensinamentos de provérbios, tabus e de rituais e onde se passa à conexão com os ancestrais.

Hauenstein (1967) atribui a importância do *ocoto* como instituição concebida com funções<sup>149</sup> vocacionada para servir de lugar sagrado para a transmissão e aquisição de hábitos, usos e costumes e dos valores culturais, com vista à preservação da identidade cultural da comunidade. Para Melo (2001) a importância do *ocoto* é representada também por um lugar sagrado, onde podem decorrer diversas actividades ou cerimónias de âmbito social que compreendem reuniões familiares, recepção de visitas, solução de problemas de âmbito jurídico, também usado para a celebração de cerimónias religiosas de evocação dos espíritos dos antepassados.

Contudo dos entrevistados “mais velhos” foi possível apurar que o lugar tão valorizado pelos mesmos, na actualidade se encontra em desuso, cujas causas do declínio apresentam:

O *ocoto* entrou em desuso, não porque tenha sido interdito como aconteceu com os rituais de iniciação *ekwenje* e *efeko*, mas devido a vários factores alguns dos quais têm a ver com a falta de vontade da parte dos “mais velhos” que a interlocutora anciã Teresa Navaia (16.01.2015) referiu nos seguintes moldes: “*Ocoto alume Ivo vacimapo omo lyokuyotayota kwavo pwa teha*” [*ocoto* são os homens que o apagaram devido os hábitos de se aquecerem nas pedras [quis referir-se a cozinha]. Mas as verdadeiras razões que estão na base do declínio do *ocoto*, estão relacionadas com a perda do gado bovino por causa do conflito armado do pós-Independência.

Terminado o conflito armado vinte anos depois, os adultos de outrora transformaram-se em “mais velhos”, muitos deles sem experiências requeridas e passaram a dirigir o regresso das comunidades para os territórios de origem. Os jovens nascidos nos centros urbanos não se

---

<sup>149</sup> O Conceito de Função foi tratado por Robert K. Merton na sua obra *Sociologia – Teoria e Estrutura*, publicada em 1968. Merton (1968) começa por chamar a atenção sobre os contornos que pode assumir a palavra função. Refere que ela pode representar alguma reunião pública, as festividades, a ocupação funcional, no sentido matemático e outros. Mas, do ponto de vista sociológico destaca que esta concepção visa somente excluir o fato de que as funções são realizadas só pelos ocupantes de posições designadas, de processos sociais, de padrões de cultura, e de sistemas de crença encontradas numa sociedade. Assim, o autor distingue dois tipos de funções: as funções manifestas, aquelas cujas consequências são conhecidas pelos participantes do sistema, ou seja, aquelas consequências objectivas para uma unidade concreta (pessoa, subgrupo, sistema social ou cultural) que colabora para seu ajustamento ou adaptação, logo, é propositada. As segundas as funções latentes que não pretendem ser reconhecidas.

adaptaram ao meio rural acabando por abandonar e regressaram à vida urbana, impossibilitando a recuperação do *ocoto*.

Outra versão sobre a decadência do *ocoto* avançada pelos interlocutores, refere que por regra todas as donas de casa são obrigadas a levar o jantar do marido e dos filhos com idade a partir dos oito anos, já que os mais pequenos e as meninas continuam a tomar a refeição na *ewla* (cozinha) junto com a mãe. No *ocoto*, onde todos os homens se concentram e partilham a refeição. A comida trazida para *ocoto* é para consumo de todos sem discriminação. Acontece, porém, que a culinária de algumas donas de casa não é perfeita, ou seja, a comida é feita sem sabor, razão para a sua alimentação não ser consumida pelos participantes e ter de regressar à procedência.

Actos repetidos fazem com que a mulher afectada questione o marido sobre o não consumo da sua comida e promete não levar mais comida, o que implica a desintegração do marido e dos filhos do *ocoto*. Em caso de insistência do marido em levar a comida ao *ocoto*, a mulher zanga-se e profere ofensas, tais como: “Se eu não sei cozinhar bem para implicar o retorno da minha comida, então, passem (marido e filhos) a comer na cozinha, pois, de contrário case-se com as que sabem cozinhar bem e eu regresso para a minha família” (Pedro Quesongo, 08.01.2015). Perante a escolha imposta, o marido acaba ficando na cozinha com a mulher, sujeitando-lhe à sua depreciada culinária sem poder de reclamação. Esta atitude das supostas mulheres teve o beneplácito da igreja que aproveitou a divergência para dizer que o *ocoto* separa famílias e, por isso, deve ser extinto.

O *ocoto* é um componente do fogo, de adultos, de jovens e de crianças. A ausência de um dos primeiros componentes inviabiliza a recomposição do *ocoto*. Os interlocutores “mais velhos” queixam-se da falta de adesão por parte das crianças e dos jovens, por considerarem a presença do *ocoto* matéria pertencente ao passado. Mudaram a forma de responder aos pais quando são chamados. Em vez de responderem pai, respondem *papoide*, em vez de responder mãe, responde *mamoide*, de calças arreadas por debaixo das nádegas com atitudes de delinquente capaz de agredir seu próprio pai.

Os jovens e as crianças preferem assistir a vídeos e novelas estrangeiras<sup>150</sup>. O *ocoto* de hoje, dos jovens é a novela. Novela é o conselheiro deles, são a escola deles. O que assistem na novela é o que fazem, assistem assaltos da televisão e põem em prática no dia seguinte

---

<sup>150</sup> As novelas que correm com regularidade nos programas televisivos em Angola são maioritariamente de origem brasileira de cuja sociedade não se mostra perturbada com algumas exhibições consideradas de escandalosas, contrariamente a sociedade angolana predominantemente conservadora das tradições culturais.

virando gatunos” (Alfredo Minhão, 14.12.2014). “Quem não vai naquelas tais festas da novela? (Paulino Chingande, 12.01.2015). “Se desse para cortar [novela] talvez fosse melhor, não está a combinar com a educação dos nossos filhos” (Lourenço Calule, 14.01.2015).

De salientar que, o que preocupa a comunidade Vahanya não é a novela como tal, mas sim os seus conteúdos e a forma de apresentação dos atores. Sugerem que sejam passadas novelas nacionais com conteúdos educativos à semelhança de outros programas passados pela TPA (Televisão Pública de Angola) que retratam os usos e costumes das comunidades como defendem alguns dos entrevistados, ao afirmarem:

A nossa opinião pessoal seria assim, a novela seria uma coisa vertida, o Governo local deveria fazer a nossa novela local nacional, no lugar da novela estrangeira. Colocar a nossa novela como acontece no Lubango onde os outros apresentam o ritual deles. Para saber como as pessoas se cumprimentam, como educam os seus filhos enfim. Se nós continuarmos com essa novela estrangeira vamos perder muita gente e pouca gente que vai receber a educação. Se os mais velhos não assumirem isso vão estragar (Feliciano Cacueia, 27.12.2015).

É só a novela e não escutam o telejornal, não escutam a rádio, não escutam nada. Mas tem que ver a novela, não! Um pai ou uma mãe a ensinar assim aos seus filhos acabou. Nós também tínhamos o *gramafone*, tínhamos o *giradisco* mas tínhamos a nossa hora. O sino tocava para parar de tocar e o funje, ali acabou, os pais ocupavam-nos mesmo para a educação (Joaquim da Silva, 14.01.2015).

Para além do vídeo e da novela acresce-se o gravador considerado como um dos instrumentos que alicia as crianças e os jovens a não aderirem ao *ocoto*. Os entrevistados “mais velhos” consideram a presença do vídeo, da novela e do gravador como grandes ameaças à educação tradicional. “Os filhos não vêm no *ocoto*, os que vivem na aldeia só alguns porque agora se você diz para ir ao *ocoto* com o gravador a tocar não aceitam. No *ocoto* não tem gravador eles não aceitam estar lá. O gravador está a estragar. Estragou o *ocoto*” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015).

A presença da novela estrangeira e do gravador na comunidade rural, não só ameaça a educação tradicional como a própria cultura local. São os efeitos da Globalização<sup>151</sup> que visa a

---

<sup>151</sup> O conceito de Globalização definido por Giddens (1996: 45) consiste na “intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as concorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. A transformação local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e do

deslocalização da cultura. Rodrigues (1999) realça que os processos que derivam da Globalização não só desnacionalizam como também deslocalizam a economia e a cultura, ou seja, actuam para lá das “fronteiras” locais e dos Estados-nação e transformam um todo global. Entende-se a deslocalização não como uma inexistência de lugares onde os trabalhos da Globalização se efectuem do ponto de vista económico e muito menos da desmaterialização, em absoluto dos contextos de interacção cultural.

As entrevistas realizadas com os pais nas respectivas aldeias deram para perceber a ausência do *ocoto*. Explicações avançadas referem que a não construção do *ocoto* está influenciada à falta de aderência dos jovens e crianças, devido às razões já acima evocadas e voltadas a ser referenciadas por um dos interlocutores ao afirmar: “Vou organizar o *ocoto* na aldeia para quem? Vou ficar lá sozinho?” (Ngandu Macovi, 16.01.2015). “Depois do jantar vão a correr lá onde sai o barulho *ndikum! ndikum! Ndikum!*” (Paulino Chingande, 12.01.2015). “Vir [no *ocoto*] poderiam vir, mas o gravador fica lá sozinho?” (Eduardo Soma Sapalalo, 11.01.2015). “Algumas crianças não aceitam ser chamadas para o *ocoto*, os mais crescidos ainda vá que não vá. Está a desaparecer o *ocoto* porque não há mais gente para o fazer como deve ser” (Silva Canjamba, 15.01.2015).

Os entrevistados mais velhos dão ênfase ao papel negativo da novela no seio das comunidades. No entanto, admitem a possibilidade da recomposição do *ocoto*. Sustentam esta opinião partindo do princípio, segundo o qual o *ocoto* não é necessariamente uma lareira, pode ser qualquer lugar, afirmando:

Reactivar o *ocoto*, eu vejo que é possível. *Ocoto* não é só aquele *ocoto* que nós conhecemos naquele tempo, arranjar um pau de lenha uns troncos grandes todas as noites os velhos e os jovens encontraram-se ai para a troca de experiencias. O *ocoto* actual pode ser a sala de jantar, pode ser um *onjango*. Hoje em dia quem constrói a casa tem sempre um *onjango*. Aquelas cadeiras postas ao lado da piscina só o pai, só a mãe, olhando a noitinha mesmo para aquelas águas, conversando juízo é no *ocoto*. A sala de jantar, depois do jantar, conversando com os filhos trocando experiências com os filhos é *ocoto*: A piscina a noite é *ocoto*. O *onjango* que cada um constrói no seu quintal, aquele *onjango* é que é *ocoto*, não é preciso pôr lenha, sentar mesmo ali conversar com os colegas mais velhos e os filhos a ouvirem o que a gente estamos a conversar, contando algumas histórias é *ocoto* (Joaquim da Silva, 14.01.2015).

---

tempo. Deste modo, quem quer que estude as cidades, actualmente, em qualquer parte do mundo, está consciente de que o que acontece numa vizinhança local é provavelmente influenciado por factores – tais como os mercados mundiais de moeda e bens – que operam a uma distância indeterminada dessa mesma vizinhança”.

Independentemente dos factores negativos que contribuem para o insucesso da educação tradicional os entrevistados “mais velhos” reconhecem que não estão a exercer o seu papel de educador das crianças e dos jovens, à semelhança do que viveram no passado. Com o alerta da pesquisa prometem assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas neste sentido. “Agora que nos estão a despertar vamos retomar os ensinamentos dos nossos filhos (João Jamba, 14.01.2015).

### 5.6.2 *Ocoto* dos “mais velhos” (feitiço)

Para além do *ocoto normal*, os interlocutores admitem ter existido, ou ainda, existir, por tratar-se de uma questão vinculada às “sociedades secretas”, um outro *ocoto* de feitiço, conhecido como *ocoto* dos “mais velhos”. Trata-se de um lugar discreto localizado para lá do *ocoto normal*, acendido apenas uma vez, na altura de receber feitiço (videm anexo nº 5.1). *Ocoto de feitiço* está ligado com a criação de gado bovino. Os grandes criadores associavam o tipo de *ocoto* como fonte de aquisição de mais gado e sua protecção. A sua institucionalização obedece, segundo (Ngandu Macovi, 16.01.2015), o seguinte princípio:

Para lá do *ocoto* [normal], por exemplo, fica *ocoto* de feitiço dos mais velhos. Colocam algumas pedras (três), aquilo é que é *ocoto* dele. Antigamente usavam os sobrinhos, como não querem, actualmente usam os filhos, escolhe uma menina e um menino que não fizeram o *efeko* e o *ekwenje* são os que acendem o tal *ocoto*, esses meninos não usam o cinto apenas atam o pano, acendem o fogo e o quimbanda vem ai para lhes dar feitiço, apenas para o velho e os dois filhos que escolhe. Em caso de morte do velho estes dois filhos tomam o nome de *hivakalumba*, são os que conhecem o feitiço do velho e a forma como ele come (mata) as pessoas. O tal *kacoto* [diminutivo de *ocoto*] fica mesmo na aldeia, assim mesmo como naquele local três pedrinhas onde colocam alguns pauzinhos de lenha. Só se acende no dia de receber o feitiço, daí que não pode ser feito várias vezes para evitar que sejam descobertos.

Antigamente, considerava-se o feitiço como o estudo, pois não existia o estudo como tal, representava a leitura dos “mais velhos”. Todos os grandes proprietários de bois eram considerados inteligentes e, logo tinham de estar vinculados à feitiçaria para se protegerem e protegerem os seus bens.

Podemos aferir que os entrevistados atribuem ao *ocoto* de serão valor peculiar na educação tradicional das novas gerações e atribuem também valor especial ao *ocoto* dos “mais velhos”

na preservação dos bens adquiridos em conexão com os antepassados. A sua decadência é, por um lado, fruto das migrações forçadas para outras regiões e para os centros urbanos por causa da guerra e, por outro lado, dos efeitos da Globalização e do desinteresse e falta de experiência da parte dos “mais velhos” de hoje que deveriam assumir o papel de liderança na reposição dessa tão importante instituição de educação tradicional, de forma a salvaguardar os valores culturais da comunidade.

### **5.7 A relação entre a Educação Escolar e Educação Tradicional. Dicotomia? Simbiose? Complementaridade?**

A relação entre a educação escolar e a educação tradicional constitui o objectivo principal do estudo que consiste em saber os pontos de vistas dos interlocutores, tendo como base as hipóteses de dicotomia, simbiose ou complementaridade. O estabelecimento de uma relação entre um tipo de educação e outro requer o conhecimento de ambas as partes.

Mesmo com algumas limitações de conhecimentos sobre a educação tradicional, as opiniões dos entrevistados jovens dividem-se entre a complementaridade e a simbiose. Os que defendem a complementaridade partem do princípio de que é preciso possuir conhecimentos familiares antes de frequentar a escola como afirma um dos interlocutores: “a escola e a educação de casa são importantes, porque se em casa não te dão juízo e só leva o juízo da escola, assim também não esta bom “(...) quando a pessoa sai de casa com o juízo e na escola encontra outro juízo, fica outra coisa. Fica completo” (Luciana Longa, 14.01.2015). Os que defendem a simbiose parte do princípio de que os ensinamentos da educação escolar e da educação são importantes e devem ser tidos em conta na formação como salienta um dos entrevistados jovens: “As duas escolas são importantes. O que ensinaram os mais velhos é diferente do que ensinar a escola. Os dois ensinamentos são importantes porque a escola nos ensina o que não sabemos. Agora os mais velhos ensinam-nos também a respeitar os mais velhos, como se comportar no meio das pessoas” (Daniel Kandeke, 11.01.2015).

Durante a pesquisa de campo os entrevistados “mais velhos” não deixaram salientes os aspectos de bifurcação no decorrer do presente estudo, embora existam entrevistados que sustentam a existência da dicotomia entre a educação formal e a educação tradicional ao proferirem o seguinte:

Eu faço a seguinte comparação, entre a educação escolar e a educação tradicional há uma grande separação o que não deveria acontecer, por isso é que alguns governos já conseguiram e



estão a conseguir juntar as duas coisas a partir já das duas línguas que oficialmente se pode falar numa determinada comunidade ou num determinado país” (Joaquim da Silva, 14.01.2015).

Nesta perspectiva da dicotomia os entrevistados defendem o cuidado que se deve ter com a educação formal por considerarem o estudo como uma armadilha, sobretudo para aqueles que não passaram pelo *ocoto*, como explica um dos interlocutores, tendo dito:

Muitos que estudaram e não passaram pelo *ocoto* amarraram-se porque o lápis é uma corda. O lápis é uma corda porque quando escreves está a complicar-se, porque há coisa que se você escreve por excesso ultrapassando os mais velhos pode incriminar-te e amarrar-te. É uma corda, vai preso. As pessoas podem interrogar-se, mais então o fulano estudou, como deixou escapar isto?” (Adriano Cambia, 13.01.2015)

Os entrevistados defendem a educação tradicional que no seu entender é a que assegura os ensinamentos dos “mais velhos”, é a que representa os seus interesses ancestrais. Mas valorizam a educação escolar, por causa dos seus benefícios, apesar de algumas imagens negativas de alguns jovens escolarizados, que ameaçam os valores da educação tradicional.

Alguns entrevistados defendem, a necessidade de simbiose ou de complementaridade entre a educação escolar e a educação tradicional. Por exemplo os interlocutores que defendem o concubinato referem que é preciso saber conciliar os aspectos da educação escolar com os aspectos da educação tradicional. Mas, para que tal aconteça é necessário que o professor esteja munido das respectivas ferramentas, ou seja, tenha passado também pelos ensinamentos tradicionais.

No dizer dos entrevistados a educação escolar e a educação tradicional devem caminhar juntas para não atrofiar o pensamento das crianças, pois consideram que todo aquele indivíduo que beneficiar dos ensinamentos do pai e do professor é um quadro com condições para assumir cargos de liderança no governo, por ter adquirido bons e sólidos conhecimentos.

Eu recordo, o Presidente [José Eduardo dos Santos] quando assumiu o poder tinha apenas 37 a 38 anos de idade. Hoje se procurarmos um jovens de 37 a 38 anos de idade para dirigir o país vai ser muito difícil porque ele saiu do fogo dos “mais velhos” daquele tempo e hoje o tempo mudou. Hoje não temos a educação da família, a educação que temos é aquela que aprendemos na televisão (Feliciano Cacueia, 27.12.2014).

No passado, a escola representava uma ameaça para a educação tradicional tudo acontecia porque as pessoas não possuíam conhecimento sobre os ganhos que advêm da escolarização como exprimiu o entrevistado Amândio Jamba Nguli (15.01.2015) com a seguinte opinião: “Antigamente zangávamos contra o colono, agora demos conta que [escola] abriu-nos os olhos”). Outro entrevistado Ngandu Macovi (16.01.2015) emitiu a seguinte opinião: “A nossa educação tinha valor, a vossa agora tem valor porque não deixa enganar a balança”.

O entrevistado Moisés Binga (07.01.2015), quanto à relação entre os dois processos educativos formal e tradicional, é da seguinte opinião:

Podem coabitar os dois processos por dependerem do homem. Não são identificáveis aspectos negativos na educação tradicional, tirando a herança através dos sobrinhos e a poligamia, logo, não há motivos para não poder caminhar junto com a educação escolar. Tudo passa mesmo por uma boa combinação do escolar e do tradicional. O saber responder aos questionamentos dos mais velhos, a descrição da árvore genealógica, o saber das origens em combinação com a educação escolar torna-se uma mais-valia para a vida dos indivíduos.

Da educação escolar podem provir quadros para a administração do Estado, bons gestores, mas para que sejam bons quadros devem munir-se de conhecimentos dos “mais velhos” ou seja, dos conhecimentos do *ocoto*. Os quadros sem a componente educação tradicional são vistos pelos interlocutores como *ikovongo*<sup>152</sup>, desprovido das bases sobre o qual deveria assentar a educação escolar.

Os entrevistados quanto à complementaridade entre a educação escolar e a educação tradicional sustentam que a relação entre ambos os processos de educação deve ser vista no contexto de uma casa, onde os ensinamentos da educação tradicional constituem apenas o alicerce, cujas paredes e o teto são a educação escolar.

A relação entre a educação escolar e a educação tradicional pode ser vista no quadro da relação de dependência entre educação, cultura e religião. Para que a escola seja bem-sucedida é preciso que a criança leve de casa algumas bases essenciais do respeito aos “mais velhos”, ao professor e aos colegas. Os pais, progenitores da criança, desempenham um papel importante na criação das bases de educação que podem servir de ponto de partida da acção do professor na qualidade de segundo pai. “O primeiro pai é o que teve a criança. É necessário que a criança leve já a educação de casa, para que quando acrescentar outra educação está de pé e cresce direito” (Lourenço Calule, 14.01.2015).

---

<sup>152</sup>Plural de *ikovongo*, indivíduo sem ocupação sem valor que leva a vida a vaguear.

A complementaridade educativa passa, necessariamente, por conhecer os níveis de conhecimento atingidos numa educação, onde pode assentar os conhecimentos da outra, neste caso, onde se situam os conhecimentos da educação tradicional que podem servir de referência para educação escolar. É preciso saber diferenciar os dois processos “Distinguir que os mais velhos ensinam assim a escola ensina assim, saber separar. A escola também é lavra grande de estudar.” (Luísa Mandeca, 14.12.2014).

Não se trata pois de fronteiras estanques entre uma educação e a outra, na medida em que a educação tradicional é uma actividade contínua que não se esgota com o fato do indivíduo frequentar a escola. É uma educação ao longo da vida. Daí que, o processo de aprendizagem possa ocorrer no sentido inverso, ou seja, o indivíduo à medida que frequentar a escola pode aderir aos ensinamentos da educação tradicional. “Significa que se tem educação do *ocoto* deve acrescentar com a escola e de escola deve possuir os conselhos de tradição” (Nguelengue Calupesi, 14.01.2015).

As intervenções dos entrevistados sobre a relação entre a educação escolar e educação tradicional tendem para a complementaridade. Para os mesmos, ambos os processos educação escolar e educação tradicional são importantes na medida em que os ensinamentos dos “mais velhos” são o verdadeiro juízo sem os quais, os quadros formados apenas pela escola podem revelar insuficiência no seu comportamento. A escola para os interlocutores é um parceiro na construção da personalidade das pessoas “Quer dizer que na escola estão a ajudar a nós os pais. Nós começamos e a escola termina. Tudo vale ou é importante. Você, pai, começa com os conhecimentos do *ocoto*, juntar com os conhecimentos ou ensinamentos da escola fica completo” (Feliciano Cateve, 16.01.2015).

Durante as entrevistas os “mais velhos” identificaram os elementos negativos e positivos de cada um dos processos educativos, por exemplo, a educação escolar não abraça, nos seus currículos, os ensinamentos da educação tradicional, mas, constitui-se a solução chave para o acesso aos conhecimentos universais e ao mundo do emprego. E, a educação tradicional que se revela limitada para a formação do indivíduo, à altura das necessidades do mundo moderno, constitui-se no ideal para a formação das bases comportamentais dos indivíduos, tendo em conta que a escola não é capaz de ensinar tudo quanto concorre para a formação da personalidade e dignidade humana. Por exemplo: pedir licença ao levantar-se da mesa durante a refeição; não interromper a conversa de pessoas “mais velhas”, sem permissão; pedir licença sempre que seja necessário entrar em casa alheia; levantar-se e ceder a cadeira sempre que se verifique a presença de pessoa “mais velha” com destaque para os idosos ou visitante; e, outros ensinamentos.

## 5.8 Outras Fontes Orais Contactadas

Os resultados das entrevistas realizadas com os grupos de jovens e de “mais velhos” da comunidade rural Vahanya definidos como amostras, sugeriram a realização de entrevistas complementares com outras individualidades ligadas aos sectores da educação e da cultura, para ouvir delas as suas opiniões sobre as questões levantadas pelos entrevistados em estudo. Os resultados sugeriram também, a necessidade de entrevistar algumas pessoas dominantes dos rituais dos Vahanya e dos Ovimbundu do norte, vizinhos dos primeiros, para um estudo comparado.

No sector da educação foi possível entrevistar Ana Paula Ndala Fernando (28.01.2015), Secretária de Estado para o Ensino Geral e Acção Social, que forneceu dados valiosos que ajudaram a esclarecer e a consolidar as informações obtidas dos jovens e dos “mais velhos”, destacando-se de uma forma geral os aspectos seguintes:

Sobre a importância da frequência da escola, a entrevistada referiu:

A necessidade de ver os filhos formados não só obriga a dar prioridade à frequência escolar como também incentiva a encorajá-los para que se dediquem aos estudos por constituir riqueza do amanhã. No entanto, persiste ainda e em vias de extinção o problema de prioridade nas comunidades, preferindo o envio à escola dos meninos, em primeiro lugar, em detrimento das meninas.

No entender das comunidades, os meninos devem ir à escola, e as meninas devem ficar em casa, para ajudarem na realização das tarefas domésticas, agrícolas e outras. Não obstante a prioridade de ingresso na escola recaída sobre os meninos, às vezes, o número de meninos que termina o ciclo escolar é sempre inferior ao das meninas, devido ao fato de alguns pais quererem ver os filhos casados, a produzirem filhos e a trabalharem. Fato que motiva o abandono precoce da escola (Ana Paula Fernando, 28.01.2015).

Quanto à problemática de crianças fora do sistema de ensino a entrevistada Ana Paula Fernando (28.01.2015), sublinha o seguinte: “O Governo se tem empenhado na expansão da rede escolar com a construção de mais escolas, um programa antes sob tutela do Governo Central, agora sob tutela dos Governos Provinciais, junto das comunidades, visando reduzir senão mesmo acabar com o fenómeno de crianças fora do sistema de ensino.”<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup>Actualmente, estima-se à volta de 7.201.575, o número de crianças fora do sistema de ensino com probabilidade de diminuir, uma vez realizado o censo populacional, o que permite fazer uma

Com relação à importância da educação tradicional a entrevistada expressou-se da seguinte maneira:

A educação tradicional deve ser reconhecida como a alma de um povo. Quando a educação escolar está a ditar regras sobre uma determinada criança, deve ter em conta a educação tradicional que a criança traz; quer dizer, há elementos fundamentais que a educação escolar deve aproveitar para dirigir, de uma forma condigna, esta criança, valorizando a língua materna ou nacional e/ou tradicional por ser o veículo de transmissão, de orientação, de educação e de comunicação desse mesmo povo onde a criança está inserida. Não deve ignorar os elementos culturais, isto é, a educação tradicional. Se nós ignorarmos a educação tradicional, corremos o risco de não termos mais nenhum valor na sociedade angolana. Porque depois entra-se naquela situação dum povo moribundo, que não tem eira nem beira. Dai o apelo do Camarada Presidente da República para que todos, de mãos dadas com a sociedade civil, com as igrejas, com outros entes, possamos trabalhar no sentido do resgate dos valores culturais e morais. É precisamente na educação tradicional onde se lançam os valores, tais como o respeito pelos mais velhos e vizinhos (Ana Paula Fernando, 28.01.2015).

Sobre a exibição de novelas com conteúdos atentatórios aos preceitos da educação tradicional, a entrevistada Ana Paula Ndala Fernando (28.01.2015, exprime o seguinte:

A novela televisiva interfere nos segredos da tradição. A sua exibição sem ter em conta as idades, onde filhos, pais, netos, todos juntos a assistirem algumas das quais comprometedoras, não se sabendo se se está a educar ou a deseducar. Porque a novela se por um lado distrai as pessoas, por outro lado, acarreta valores e contra valores das sociedades produtoras. Para Angola que caminha paulatinamente para o desenvolvimento algumas orientações políticas deviam ser seguidas para não se perderem as referências espirituais, culturais e históricas. No entanto, reconhece-se não ser tarefa fácil, tendo em conta o contexto de Globalização que envolve interesses e movimentos transnacionais e até redes sociais de controlo difuso e complexo.

Da relação entre a educação escolar e a educação tradicional a entrevistada defende a cooperação entre os dois sistemas de educação escolar e tradicional, como uma boa contribuição para o desenvolvimento da sociedade Angolana, afirmando o seguinte:

---

avaliação a partir de dado certo ou aproximado da população (Ana Paula Ndala Fernando, 28.01.2015)

Elas [educação formal e educação tradicional] têm de cooperar porque a educação formal aproveita muito bem os elementos da educação tradicional, e também a educação tradicional poderá, em certa medida, expurgar-se de alguns elementos nocivos. Por exemplo, há alguns povos que até agora continuam com a prática de excisão feminina. É de facto negativo, porque pode trazer doenças biológicas e psicológicas. (Ana Paula Ndala Fernando, 28.01.2015)

Acerca da interferência negativa da igreja sobre manifestações ritualistas (iniciação masculina e feminina) a entrevistada Rosa Cruz e Silva (23.01.2015), Ministra da Cultura expressou a seguinte opinião:

A interferência negativa da igreja sobre a manifestação dos rituais, símbolos da cultura, é uma atitude que pode ser considerada de contrária a Constituição Angolana<sup>154</sup> e à política do organismo de tutela (Ministério da Cultura). A manifestação cultural tem enquadramento da Constituição Angolana, logo, à igreja não convinha assumir uma posição contrária aos princípios constitucionalmente previstos, proibindo as manifestações culturais como as da realização da iniciação masculina e da iniciação feminina.

A igreja não se pode apresentar como uma entidade que coloca obstáculos ao normal desenvolvimento duma sociedade que opta pela sua actividade. Historicamente [...] não se percebe que em Angola, depois da Independência haja igreja que impeça que as comunidades se expressem de acordo com a sua cultura. Os valores culturais são para serem valorizados e não é depois da Independência que nós não devemos ser como queremos. Alguém pode, no seu contexto, não praticar um determinado rito, mas deve respeitar aquelas pessoas que o fazem. O papel do Ministério da Cultura é de promover tais valores que não interfiram no desenvolvimento normal do homem [...].”

Uma investigação comparada sobre as práticas ritualistas entre os Vahanya e os Ovimbundu do norte (povo vizinho) se impôs no decorrer das entrevistas com os grupos alvos, tendo entrevistado Fernando Chicomo (14.01.2015) feito as seguintes referências:

---

<sup>154</sup>O Artigo 79.º da Constituição Angolana de 2010 refere-se sobre o direito ao ensino, cultura e desporto, estabelecendo no ponto 1 que “O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei”. No ponto 3, “A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei.”

Os Ovimbundu do norte introduzem nos rituais de iniciação masculina (*evamba*)<sup>155</sup> ensinamentos de palhaços que não são verificados entre os Vahanya<sup>156</sup>. Durante o acampamento os neófitos aprendem os códigos de lidar com o segredo dos palhaços, a partir dos quais se pode perceber se o indivíduo é ou não circuncidado. O código é descrito pelo entrevistado da seguinte maneira:

Para quem passou pelo *evamba* ou *ekwenje* sabe código, vai apenas respondendo aos questionamentos feitos a partir do corpo humano do atestador: iniciam com a seguinte saudação; *Waheno!* Responde *weheno wateta mbwimbwi, kumbi walimeneka kovilombola* e depois segue-se o teste: (i) estica o braço, o testado responde *kovinyanya*; (ii) um toque na testa o atestado responde *vimwilovya kanganje*; (iii) outro toque nas costas o atestado responde novamente *likunda lya kanganji*; (iv) mais um toque no joelho o atestado segue respondendo *kangonjo kacinganji* e, finalmente, um toque no calcanhar responde ao atestado *milyatuka*, aí pronto é considerado apto no teste. Caso contrário, pede-se a guia, pedir a guia é comprovar com a exibição do sexo para ter prova que passou pelo *ekwenje*. São os ensinamentos que aprendem durante o tempo de permanência aí no *ekwenje*, no *ocikanjo* dos *vanano* (Fernando Chicomo, 14.01.2015).

Pronunciando-se sobre o tempo de duração do ritual de iniciação *efeko* e dos ensinamentos adquiridos o entrevistado Fernando Chicomo (14.01.2015) destaca:

O ritual de iniciação *efeko*, para os Vahanya marca a passagem da rapariga para a vida adulta. Durante o acampamento as *mufeko* aprendem cantar bonitas canções; dançar *utembo*<sup>157</sup> e batuque; asnear, pois é preciso colocar tudo à disposição da *engolo*<sup>158</sup> (coisas boas e coisas más) para ela poder compreendê-las bem. Para os Ovimbundu do norte o ritual de iniciação feminina conhecido como *uso* possui também uma certa carga de magia e feitiçaria o que não se verifica entre os Vahanya. Envolve palhaço mulher designada por *vakavyula*, os seus segredos constituem matéria de aprendizagem durante o tempo do acampamento das iniciandas. Entre as *Vakavyula* e o palhaço homem não existe problemas de relacionamento. As pessoas não iniciadas, quer sejam mulheres, quer seja homens, não são permitidas o acesso ao local onde se

---

<sup>155</sup>O mesmo que *ekwenje* ou circuncisão na designação dos Ovimbundu do norte.

<sup>156</sup>Os Vahanya não introduzem palhaços nos rituais de iniciação masculina e feminina por razões já apresentadas anteriormente.

<sup>157</sup>Tipo de dança reservada ao ritual de iniciação feminina (*efeko*) que consiste no remexer dos ombros (*okupekusula kwapepe*).

<sup>158</sup>Plural de *angolo*, o mesmo que *mufeko*.

encontrar qualquer um destes tipo de palhaço, sob pena de serem sacrificadas por vias de feitiçaria. *Kavyula* não possui vestes como o palhaço homem, apenas pintura de várias cores. A saída e a entrada na casa onde são preparadas é feita sempre de retaguarda.

Mulheres não iniciadas sofrem desprezo. São chamadas de *Nakawolie* e elas recaem o desprezo, piada, proferido pelas seguintes palavras: “*Nakawoli Okupanda Koñgoma Oyongola Okavonde*” [Nakawoli ao aproximar ao batuque quer okavonde].

As entrevistas complementares a pessoas fora da comunidade, ligadas aos sectores de educação e de cultura, permitiram o acesso aos dados que possibilitam ter uma visão das políticas de ambos os sectores. Percebe-se a necessidade de uma educação que valorize e contemple os ensinamentos de educação tradicional e resgate os valores culturais que, segundo Mair (1979:16) representam “[...] a posse comum de um grupo de pessoas que partilham as mesmas tradições; em termos sociais, este grupo é uma sociedade.” Também as entrevistas complementares permitiram o conhecimento de alguns elementos característicos que marcam diferença na celebração de rituais entre os Vahanya e os Ovimbundu do norte, o que ajuda a compreender a diversidade cultural entre os povos considerados como pertencentes ao mesmo grupo étnico.



## CONCLUSÃO

O saber sobre a educação em Angola no sentido lato (escolar e tradicional) tem sido a preocupação de muitos investigadores nacionais e estrangeiros. No sentido de educação escolar temos como exemplos os trabalhos realizados pelos autores Santos (1970), Simão, (1995), Zau (2009), Neto (2010) e outros. No sentido de educação tradicional referimos os trabalhos efectuados por Oliveira (1999), Melo (2001), Silva (2011) entre outros.

Exceptuando o estudo efectuado por Silva (2011:2549) que analisa a relação entre a educação escolar e a educação tradicional em Angola, cujos resultados revelaram o seguinte:

A escola revela-se divorciada do meio, vinculando um currículo descontextualizado e, por vezes, renegando os saberes e as práticas da comunidade. Com o currículo se referencia a padrões culturais urbanos, a acção da escola é entendida como uma perversão na medida em que socializa os jovens rurais para um modo de vida urbano, o que gera as condições para os desenraizar ou retirar da comunidade o que representa um sério factor de descaracterização do meio rural. Verifica-se uma dissociação entre as práticas educativas escolares e as comunitárias, com resultados contraproducentes na socialização dos mais novos devido ao efeito de anulação recíproca entre a acção da escola e a influência da comunidade.

Os trabalhos produzidos pelos demais autores analisam a educação na perspectiva unidireccional, isto é, ou escolar ou tradicional.

O estudo realizado sob o tema: A Influência da Educação Formal na Educação Tradicional em Angola: o Caso dos Vahanya, direccionado para a relação entre a educação escolar e a educação tradicional permitiu concluir que :

- 1) A **educação escolar** é valorizada por toda a comunidade (jovens e “mais velhos”);
- 2) A **educação escolar** é considerada pelos “mais velhos” como responsável por comportamentos que consideram pouco aceitáveis;
- 3) A **educação tradicional** para os jovens reside sobretudo no respeito pelos “mais velhos”. Desconhecem a maior parte dos rituais. Não participam no *ocoto*.
- 4) A **educação tradicional** para os “mais velhos” é muito valorizada, tal como o lugar (*ocoto*), e os instrumentos para a sua realização como os rituais *ekwenjee efeko*, os provérbios, os tabus e outros;

- 5) A **educação tradicional** para os jovens reside sobretudo no respeito pelos “mais velhos”. Desconhecem a maior parte dos rituais. Não participam no *ocoto*.
- 6) A **educação tradicional** para os “mais velhos” é muito valorizada, tal como o lugar (*ocoto*), e os instrumentos para a sua realização como os rituais *ekwenje* e *efeko*, os provérbios, os tabus e outros;
- 7) A educação escolar e a educação tradicional são consideradas necessárias;
- 8) Os “mais velhos” propõem que a educação escolar valorize e enquadre os ensinamentos da educação tradicional. Destacam o *ocoto* como instituição de transmissão dos ensinamentos e os rituais de iniciação (*ekwenje* e *efeko*), o provérbio, o tabu e outros;
- 9) As influências da educação escolar na educação tradicional de jovens das comunidades rurais em Angola são consideradas positivas e negativas pelos “mais velhos”;
- 10) Os jovens escolarizados têm uma visão restrita da educação tradicional e não se inserem na maior parte dos processos. Por este facto, os “mais velhos” mostram-se preocupados com o futuro das práticas tradicionais;
- 11) Os “mais velhos” se revelam contra as práticas que atentam aos princípios da educação tradicional como as novelas e a música, praticas que consideram como obra da escola, bastante apreciadas pelos jovens;
- 12) Os “mais velhos”, embora valorizem a escola, mantêm uma relação de compromisso, ou seja, defendem que a educação escolar deve valorizar e enquadrar no processo de ensino e aprendizagem os ensinamentos da educação tradicional, de forma a preservar os valores da tradição com destaque para aqueles que são a expressão das identidades culturais;
- 13) Confirma-se a resiliência da educação tradicional face à educação escolar que constitui a segunda hipótese do estudo.

### **Limitações do estudo**

Durante a pesquisa de campo verificou-se a pouca afluência dos jovens às entrevistas, devido por um lado, a coincidência do período de pesquisa com as férias escolares, o momento aproveitado pelos pais para tirarem maior proveito dos filhos para a realização das actividades domésticas. E, por outro lado, por se tratar do momento propício para a visita dos familiar residentes fora do território.

O tempo disponível para o trabalho de campo, de 09 de Dezembro de 2014 a 08 de Fevereiro de 2015, revelou-se insuficiente, agravado com a coincidência da quadra festiva que obrigou a suspensão da pesquisa de terreno.

O mau estado de algumas vias de acesso, não das vias primárias e secundárias (Luanda-Benguela-Municípios-Comunas), mas sim das vias terciárias (Comunas-localidades), onde se direcciona o estudo.

A participação restrita de mulheres nas entrevistadas, característica das comunidades rurais africanas, onde as questões políticas são reservadas aos homens, limitou o conhecimento das percepções das mesmas sobre o tema em estudo.

### **Trabalhos Futuros**

O estudo revelou-se pertinente e, daí, a necessidade da realização de mais pesquisas, abrangendo outras comunidades rurais de Angola.

Desenvolver a problemática estudada introduzindo uma nova abordagem focalizada para as questões de género.

Aprofundar o estudo já existente na direcção inversa (a influências da educação tradicional na educação escolar), a partir dos elementos perceptivos dos profissionais da educação escolar e dos destinatários (professores e alunos).



## Bibliografia

- A Bíblia Sagrada* (2002), São Paulo, Edições Loyola.
- Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo – Angola (ADPP). (Outubro 2010/Dezembro 2011), *Relatório Síntese Escola de Professores do Futuro*.
- Aléssio, Fernanda Cristina (2007), *A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL Americana, (Online). Disponível em: [http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/dissertacoes/fernanda\\_aleccio.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/dissertacoes/fernanda_aleccio.pdf) (Acedido a 29 de Novembro de 2014).
- Altuna, Raul Ruiz de Asúa (2006), *Cultura Tradicional Bantu*, Prior Velho, Paulinas.
- Araújo, A. Correia de (1964), *Aspectos do Desenvolvimento Económico e Social de Angola*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar – Estudos de Ciências Políticas e Sociais.
- Assembleia Nacional (2014), “Políticas Nacionais da Formação de Quadros”, Comissão da Educação, Cultura, Assuntos Religiosos e Comunicação Social, 6ª Comissão, Luanda.
- Azevedo, Ávila de (1958), *Política de Ensino em África*, Lisboa, Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar.
- Barbalet, Jack M. (1989), *A Cidadania*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Bartolomeu, Eduardo Sacambela (2012), *Ulonga – Ritual Cultural Hanha. Proposta de Enquadramento Temático na Disciplina de História da 10ª Classe da Escola de Formação de Professores do I Ciclo do Ensino Secundário do Cubal*, Dissertação de Licenciatura, Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela – Universidade Katyavala Bwila, Benguela.
- Bastos, Augusto (1909), *Traços Geraes sobre a Ethnographia do Distritos de Benguela*, Lisboa, Sociedade de Geographia de Lisboa.
- Batalha, Luís (2004), *Antropologia – Uma Perspectiva Holística*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa e Instituto Superior de Ciências Socais e Políticas.
- Bath, Frederick (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*, Boston, Little, Brown.
- Beattie, John (1964), *Other Cultures – Aims, Methods and Achievements in Social Anthropology*, London, Chen & West.
- Bell, Catherine (1992), *Ritual Theory, Ritual Practice*, New York, Oxford University Press.
- Bell, Judith (2004), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 3ª edição, Lisboa, Gradiva.
- Bender, Gerald J. (2004), *Angola sob o Domínio Português – Mito ou Realidade*, Luanda, Editorial Nzila.
- Berger, Peter L. e Thomas Luckmann (2010), *A Construção Social da Realidade*, 3ª edição, trad. Ernesto de Carvalho, Lisboa, Dinalivro.
- Bettencourt, Ana Maria e Maria Emília Santos (1981), “Papel da escola na Formação Democrática dos alunos”, em *Política Educacional num contexto de crise de transformação social*, Lisboa, Moraes Editores, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- Birmingham, David (2003), *Portugal e África*, Lisboa, Vega Editora
- Bogardus, Emory S. (1954), *Sociology*, New York, The Macmillan Company.
- Bonnet, João A. de Sá e (2002), *Ethos local e currículo oficial: a educação autóctone Matswa e o Ensino Básico em Moçambique*, São Paulo, PUC-SP.

- Bourdeau, Pierre e Jean-Claude Passeron (s.a.), *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, trad. C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa, Editorial Veja Universidade.
- Bourdieu, Pierre (1982), “Les rites comme actes d’institution”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43 (1), pp. 58-63.
- Bourdieu, Pierre (1987[1985]), “Propostas para o Ensino do Futuro – Collège de France”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-120.
- Brown, Rupert (1988), *Group Processes: Dynamics within and between Groups*, Oxford, Basil Blackwell.
- Burke, Peter J. e Jan E. Stets (2009), *Identity Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Campos, Agostinho de (1922), *Ensaio Sobre Educação – Educar na Família, na Escola e na Vida*, 3ª Edição, Paris e Lisboa, Livrarias Aillaud e Bertrand.
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Canda, Candido Jesse (2006), *Educação Autóctone Tradicional e a Educação Oficial Moderna – Efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados*, Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-Brasil.
- Cardoso, António Silva (2000), *Angola, Anatomia de uma tragédia*, 6ª edição, Cruz Quebrada, Oficina do Livro.
- Carvalho, Clara Afonso de Azevedo (1998), *Ritos de Poder e a Recuperação da Tradição. Os régulos manjaco de Guiné-Bissau*, Tese Doutoramento em Antropologia Social, Instituto Superior de Ciências de Trabalho e de Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa-Portugal.
- Castro, Armando (1978), *O Sistema Colonial Português em África – Meados do Século XX*, Lisboa, Editora Caminho.
- Cavacas, Fernanda *et al* (2001), *Provérbios Moçambicanos. Recolha Oral (1979-1983)*, Lisboa, Mar Além.
- Cazeneuve, Jean (1977), *Sociologia do Rito*, trad. M. L. Borralho, Porto, Rés-Editora.
- Childs, Gladwyn Murray (1949), *Umbundu Kinship & Character*, London, Oxford University Press.
- Coelho, Lidiane Pereira e Diana Pereira Coelho de Mesquita (2013), “Língua, Cultura e Identidade: Conceitos Intrínsecos e Interdependentes”, *Entre Letras*, 4 (1), pp. 24-34. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/975> (Acedido a 28 de Novembro de 2014).
- Cohen, Anthony P. (s.a.), “Culture As Identity: An Anthropologist’s View”, (Online). Disponível em: <http://xroads.virginia.edu/~drbr/cohen.html> (Acedido a 6 de Novembro de 2014).
- Comissão das Comunidades Europeias (2000), “*Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*”, (Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão), Bruxelas, s.n.
- Connerton, Paul (1999), *Como as sociedades recordam*, 2ª edição, Oeiras, Celta Editora, (Online). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/52960963/Paul-Connerton-Como-as-Sociedades-Recordam-1> (Acedido em 25 de Abril de 2015).
- Correia, Virgílio Gomes (1996), *Cabo Verde -Educação e Desenvolvimento*, Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa-Portugal.
- Cunha, Joaquim M. da Silva (1953), *O Sistema Português de Política Indígena*, Coimbra, Coimbra Editora.

- Dauster, Tania (1997) “Um outro Olhar: Entre a antropologia e a educação”, *Cadernos Cedes, Campinas*, 18 (43), (Online). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200004> (Acedido em 16 de Agosto de 2010).
- Diarra, Abou (2012), *Atelier National sur une Education Bilingue Fondée sur des Langues Maternelles (Expérience du Mali)*, s.l., s.n.
- Dias, Patrick V. (1990), “Educação e desenvolvimento na África sub-Sariana – Desajustamentos conceptuais e logros ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 263-320..
- Direcção dos Serviços de Economia (DSE). (1994), *Anuário Estatístico, 1940 a 1943*, Luanda, DSE.
- Direcção dos Serviços de Economia e Estatística Geral (DSEEG). (1960), *Anuário Estatístico*, Luanda, DSEEG.
- Direcção dos Serviços de Instrução Pública (DSIP). (1931), *Boletim da Colónia de Angola*, 1, Luanda, DSIP.
- DPSE - (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística), *Estatísticas da Educação: Anos escolares 1962/63 a 1972/73*, Luanda, INE Angola, 1964-1973.
- Direcção Provincial Educação Ciência e Tecnologia (DPECT). (2012), *Anuário Provincial 2011*, Benguela, DPECT.
- Direcção Provincial Educação Ciência e Tecnologia (DPECT). (2012), *Anuário Provincial 2012*, Benguela, DPECT.
- Direcção Provincial Educação Ciência e Tecnologia (DPECT). (2013), *Anuário Provincial 2013*, Benguela, DPECT.
- Dubet, François (1997), “École, familles: le malentendu”, em François Dubet (Dir.) *École, familles: le malentendu* (pp. 11-41), Paris, Textuel.
- Duffy, James (1962), *Portugal in Africa*, Cambridge, Harvard University Press.
- Durkheim, Émile (1898), “Representations Individuelles et Representations collectives”, em *Cahiers de Psychologie Politique - Revue D'information, de Réflexion et de Recherche*, pp. 1-15 Disponível (Online) <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084> [Acessado aos 18/11/2014].
- Durkheim, Émile (1996 [1912]), *As Formas Elementares da Vida Religiosa. O sistema Totémico na Austrália*, São Paulo, Edições Martines Fontes.
- Durkheim, Émile (2001a[1902]), *Sociologia, Educação e Moral*, trad. Evaristo Santos, Porto, Rés-Editora.
- Durkheim, Émile (2001b [1922]), *Educação e Sociologia*, trad. de Nuno Garcia Lopes, Lisboa, Edições 70.
- Ejizo, Christopher (1986), *Ofo: Igbo Ritual and Symbol*, Enungu, Fouth Dimension Publishing CO.
- Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educar em tempos incertos*, Madrid, Edições Marata.
- Estermann, Carlos (1957), *Etnografia do Sudoeste de Angola – Grupo Étnico Nhaneka-Humbe*, vol. II, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, Ministério do Ultramar.
- Estermann, Carlos (1983), *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*, Vol. I, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Esteves, Manuel (2006), “Análise de Conteúdo”, em Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora.
- Étienne, Jean et al (1998), *Dicionário de Sociologia*, 1ª edição, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

- Ferreira, Eduardo de Sousa (1977), *O Fim de uma Era – O colonialismo Português em África*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.
- Ferreira, Diniz (1918), *Populações Indígenas da Angola*, s.l., s.n.
- Foster, Mary LeCron (2007), “Symbolism: The Foundation of Culture”, em Tim Ingold(Ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp. 366-370), Oxon, Routledge.
- Frache, Marc-André e Michi Ebata (2004), “Conflict Prevention: Thematic Guidance Note”, *NHDR Occasional Paper*, 3, New York, UNDP.
- Frazão, Serra (1947), “Indígenas e Gentílicos”, *Portugal em África – Revista da Cultura Missionária*, 4, pp. 201-204.
- Freud, Sigmund (2001 [1913]), *Totem e Tabu*, Lisboa, Relógio D’Água Editores.
- Funk, Maria Gabriela Cabral Bernardo (1993), *A Função do Provérbio em Português e em Alemão*, Ponta Delgada, Universidade de Açores.
- Gabinete de Estudo e Planeamento (GEP). (s.a.), *Indicadores do Programa de Governação 2008-2012*, Luanda, Ministério da Educação da República de Angola.
- Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística da Delegação Provincial de Educação de Benguela (GEPEDPEB). (s.a.), *Estatísticas escolares, 2009, 2010 e 2011 e 2013*, Benguela, GEPEDPEB.
- Gabriel, Manuel Nunes (1978), *Angola: Cinco Séculos de Cristianismo*, Queluz, Literal.
- Galaty, John e John Lavitt (1991), “Culture”, em Pierre Bonte e Michel Izard, *Dictionnaire de l’Ethnologie et de l’Anthropologie* (pp. 190-196), 1<sup>re</sup> édition, Presses Universitaires de France.
- Gallego, Manuel Contreras (s.a), “Material complementario nº 1: Socialización y escuela”, em Manuel Contreras Gallego (Ed.), *Sociedad, Familia Y Escuela: Guía didáctica de la asignatura* (pp. 45-66), Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia, (Online). Disponível em: <http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/> (Acedido em 29 de Novembro de 2014).
- Geertz, Clifford (1978), *A Interpretação das Culturas*, trad. Fanny Wrobel, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Giddens, Anthony (1996), *As Consequências da Modernidade*, Trad. Fernando Luis Machado e Maria Manuela Rocha, Oeiras, Celta Editora Lda.
- Giddens, Anthony (2004 [1989]), *Sociologia*, 4<sup>a</sup> edição, (trad. Alexandra Figueiredo *et al*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, Anthony (2009 [1989]), *Sociologia*, 7<sup>a</sup> edição, tard. José Manuel Sobral, (coord.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gohn, Maria da Glória (2006), “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (50), (Online). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003> (Acedido em 18 de Junho de 2013).
- Governo Provincial de Benguela (2008), *Revista Benguela Municípios*, Edição Zero.
- Guebe, António (2003), *O que eu aprendi no Otchoto*, 1<sup>a</sup> edição, Luanda, Kilombelombe.
- Gustafsson, Ingemar (2005), “Schools and education”, em Kristina Rylander (Ed.), *Studying Africa – A guide to the sources* (pp. 162-169), Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet.
- Hampaté BÂ, A. (1980), “A tradição viva”, em *História Geral da África* (pp. 181-218), Vol. I, trad. Beatriz Turquetti *et al*, São Paulo, Ática UNESCO.
- Hauenstein, Alfred (1967), *Les Hanya – Description D’un Groupe Ethnique Bantu de L’Angola*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag GMBH.



- Heimer, Franz-Wilhelm (1972), *Educação e Sociedade nas Áreas Rurais de Angola – Resultados de um Inquérito*, Luanda, Missão de Inquéritos Agrícolas de Angola.
- Henderson, Lawrence W. (1979), *Angola – Five Centuries of Conflict*, Ithaca e London, Cornell University Press.
- Henderson, Lawrence W. (1990), *A Igreja em Angola – um rio com várias correntes*, Lisboa, Editorial Além-Mar.
- Henderson, Lawrence W. (2001), *A Igreja em Angola*, 2ª edição, Viseu, Editorial Além-Mar.
- Herskovits, M. J. (1967), *Les Bases de L'Antropologie Culturelle*, Paris, Éditions Payot.
- Heywood, Linda (2000), *Ovimbundu women and social change, 1880-1926*, Washington, DC, College of Arts and Sciences, Department of History, Howard University.
- Hodges, Tony (2001), *Angola: Do Afro-Estalinismo ao Capitalismo Selvagem*, Cascais, Principia.
- Hoffman, John (2004), *Citizenship – beyond the State*, London, SAGE Publications Pvt.
- Honwana, Alcinda (2012), *The Time of Youth – Work, Social Change, and Politics in Africa*, Sterling, Kumarian Press.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (1973), *Anuário Estatístico, XXXIX*, Luanda, INE
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2003), *Anuário Estatístico*, Luanda.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2011), *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População (IBEP) – Relatório Analítico*, Vol. I, Luanda, INE.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2014), *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*, Luanda, INE.
- Instituto Nacional para os Assuntos Religiosos (INAR). (2010), *As Religiões em Angola: A Realidade do período pós-Independência (1975-2010)*, Luanda, República de Angola, Ministério da Cultura, Instituto Nacional para os Assuntos Religiosos.
- Iturra, Raul (1995), “O Pacto – o indivíduo - a comunidade – aterra”, em *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, Editora e Proprietária: Associação dos profissionais de Educação de Infância, 36, pp. 8-10.
- Jenkins, Richard (1996), *Social Identity*, London, Routledge.
- Jodelet, Denise (1984), “Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie”, in S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 357-367.
- Jodelet, Denise (1989), “Représentations Sociales un domaine en expansion”, em Denise Jodelet (dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 31-86), Paris, Press Universitaires de France.
- Jornal de Angola (2009), *Angola ainda chora massacre dos camponeses de Cassanje*. (Online), Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/20838> (Acedido a 8 de Março de 2015).
- Kajibanga, Victor (2003), “Tradição, Educação e Dimensão Cultural de Desenvolvimento”, em *Kulonga*, Luanda-Angola, Edições Kulonga, 2, pp. 13-28.
- Kamati, Eutímio (2011), *Othitita Ritual Cultural Hanha*, Dissertação de Licenciatura, Instituto Superior de Educação – ISCED, Universidade Katyavala Bwila - Benguela,.
- Kellerhals, Jean & Cléopâtre Montandon (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles – Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescentes*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Khan, Sheila (2009), *Imigrantes africanos moçambicanos: narrativa de integração e de identidade e estratégias de aculturação em Portugal e na Inglaterra*, trad. Maria Tavares, Lisboa, Edições Colibri.

- Khôi, Lê Thành (1990) “Educação cultura e desenvolvimento em África”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 321-330.
- Kroeber, Alfred L. y Clyde Kluckhohn (1952) *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers, 47 (1). Cambridge, Mass. Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
- L’Ethnologie et de L’Anthropologie*, 1<sup>re</sup> édition, Presses Universitaires de France, pp. 222-224.
- L’Ethnologie et de L’Anthropologie*, 1<sup>re</sup> édition, Presses Universitaires de France, pp. 630-633.
- La Fontaine, Jean S. (1985), *Initiation. Ritual drama and secret knowledge across the world*, Edinburgh, Edinburgh University Library.
- Laing, Ronald D. (1971), *A Política da Família e outros ensaios*, trad. João Grego Esteves, Lisboa, Portugália Editora.
- Lima, Guilherme Augusto de Mesquita (1964), “Esboço de distribuição étnica de Angola”, em *Focus Enciclopédia Internacional* (pp. 188-189), Vol. 1, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.
- Lobrot, Michel (1995), *Para que serve a Escola?*, trad. Catarina Gândara e Rui Pacheco, Lisboa, Terramar.
- Mahmoudian, Mortéza (1982), *A Linguística Hoje*, trad. Maria do Céu Ferreira Tarouca da Silva, Lisboa, Edições 70.
- Mair, Lucy (1979), *Introdução à Antropologia Social*, 4<sup>a</sup> edição, trad. Edmond Jorge, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Malumbu, Moisés (2004), *Os Ovimbundu de Angola: Tradição – Economia e Cultura Organizativa*, Coimbra, Edizioni Vivere In.
- Mamdani, Mahmood (1996), *Citizen and subject: contemporary Africa and the legacy of late colonialism*, Princeton University Press.
- Mann, Peter H. (1983), *Métodos de Investigação Sociológica*, 4<sup>a</sup> edição, trad. Octávio Alves Velho, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Margarido, Alfredo (1970), «L’Énseignement en Afrique dite Portugaise», *Revue française d’etudes politiques africaines*, Agosto, PP. 62-83
- Marshall, Thomas. H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Martinet, André (1964), *Elementos de Linguística Geral*, trad. Jorge Morais-Barbosa, Lisboa, Sá da Costa.
- Mateus, Dalila Cabrita (2004), *A PIDE/DGS na Guerra Colonial 1961 – 1974*. Lisboa, Terramar.
- Mazula, Brazão (2000), *A Construção da Democracia em África: O Caso Moçambicano*, Maputo, Sociedade Editorial Njirira.
- Mead, Margaret (1930), *Growing up in New Guinea*, New York, W. Morrow (trad. Fr. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot, 1973).
- Meijl, Van (2008), “Culture and identity in anthropology: reflections on ‘unity’ and ‘uncertainty’ in the dialogical self”, *International Journal for Dialogical Science*, 3 (1), pp. 165-190.
- Melo, Rosa Maria Amélia João (2001), *Efuko: ritual de iniciação feminina entre os Handa (Angola)*, Tese de Doutoramento em Antropologia Social, Instituto Superior de Ciências de Trabalho e de Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa-Portugal.
- Merton, Robert K (1968 [1949]), *Sociologia – Teoria e Estrutura*, trad. de Miguel Maille, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Mettelberguer, Charles (1991), *A sabedoria do Povo Cuanhama em provérbios e adivinhas*, Lisboa, Edição L.I.A.M.

- Ministério da Educação da República de Angola (MED). (2012), *Indicadores do programa de Governação 2008-2012*, Luanda, Editora Moderna.
- Ministério da Educação da República de Angola (MED). (2014), *Relatório – Avaliação Global da Reforma Educativa*, 1ª edição, Luanda, Editora Moderna.
- Moreira, António F. e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) (2002), *Currículo, cultura e sociedade*, 7ª edição, São Paulo, Cortez.
- Morrish, Ivor (1973), *Sociologia da Educação*, trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar.
- Moscovici, Serge (1984), “The Myth of the Lonely Paradigm: A Rejoinder”, *Social Research*, 51 (4), pp. 939-967.
- Moscovici, Serge (1989), “Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire”, em Denise Jodelet (dir.), *Les Représentation Sociales* (pp. 62-86), Paris, Press Universitaires de France.
- Neto, Teresa da Silva (2010), *História da Educação e Cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a Independência*, Chamusca, Zaina Editores.
- Newitt, Malwyn (1981), *Portugal in Africa. The Last Hundred Years*, London, C. Hurst & CO.
- Nogueira, Franco (1984), *Salazar – A Resistência (1958-1964)*, Vol. V, Lisboa, Livraria Civilização Editora.
- Nogueira, Mário (2014), *O Futuro da Escola Pública*, 1ª Edição, Lisboa, Nova Veja e Autor.
- Ocuni Cá, Lourenço (2000), “A educação durante a colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)”, *Revista online Biblioteca Prof. Joel Martins*, 2 (1), pp. 1-19, (Online). Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856409> (Acedido em 09 de Março de 2015).
- Oliveira, Américo Correia de (1999), “Educação Tradicional em Angola”, *Página da Educação*, 85, p. 21.
- Padrão, F. Cerviño (1998), *A Colonização do Sul de Angola 1485-1974*, Mira-Sintra, Europam.
- Parsons, Talcott (1959), “The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society”, *Sociology and Education*, 29, pp. 297-318.
- Parsons, Talcott e Robert Freed Bales (2000), *Family Socialization and Interaction Process*, Routledge Britis.
- Pestana, Nelson (coord.) (2010), *Relatório Social de Angola*, Luanda, Universidade Católica de Angola, Centro de Estudos e Investigação Científica.
- Possinger, Hermann (1986), “A transformação da sociedade umbundu desde o colapso do Comércio das caravanas”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 4-5, pp. 75-157.
- Poth, Joseph (1988), *L’enseignement des langues maternelles africaines à l’école...Comment ?*, Dakar, UNESCO/BREDA.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2003), *Relatório de Desenvolvimento Humano*, Lisboa, Mensagem – Serviço de Recursos Editoriais.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2006), *Relatório de Desenvolvimento Humano – A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água*, New York, PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2010), *Relatório de Desenvolvimento Humano – a Verdadeira Desenvolvimento Humano*, New York, PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2011), *Relatório de Desenvolvimento Humano – Sustentabilidade e Equidade um Futuro para todos*, New York, PNUD.

- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição, trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Lisboa, Gradiva.
- Radcliffe-Brown, Alfred (1989), *Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas*, trad. Maria João Freire, Lisboa.
- Ramos, Manuel da Silveira (1952), “Segregação-privilégio branco”, *Estudos Ultramarinos*, 2, pp. 62-70.
- Redfield, Robert, Ralph Linton e Melville J. Herskovits (1936), “Memorandum for the study of acculturation”, *American Anthropologist*, 38 (1), pp. 149-152.
- Redinha, José (1974), *Distribuição Étnica de Angola*, 8ª edição, Luanda, Instituto de Investigação Científica de Angola, Centro de Investigação e Turismo de Angola.
- Reis, Felipa Lopes dos (2010), *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*, Lisboa, Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea
- Repartição Central de Estatística (RCEG). (1935), *Anuário Estatístico de Angola*, Luanda, RCEG.
- Repartição Central de Estatística (RCSG). (1931), *Anuário Estatístico de Angola*, Luanda, RCSG.
- Repartição de Estatística Geral (REG). (1958), *Anuário Estatístico*, Ano XXIV, Luanda, REG.
- Repartição Técnica de Estatística (RTEG). (1952-1953) *Anuário Estatístico*, Luanda, RTEG.
- República da Angola – Assembleia Nacional. (2014), *Políticas Nacionais de Formação de Quadros*, Luanda.
- República de Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*.
- República de Angola. (2014), Plano nacional de Formação de Quadros 2013-2020 (PNFQ), Luanda, n.l.
- Ribas, Óscar (1978), Missosso – *Literatura Tradicional Angolana*, Vol. I, 2ª edição, s.l., s.n.
- Riesman, Paul (1991), “Education”, em Pierre Bonte e Michel Izard, *Dictionnaire de l’Ethnologie et de l’Anthropologie* (pp. 222-224), 1<sup>re</sup> édition, Presses Universitaires de France.
- Rocha, J. A. Martins da e Maria do Carmo Seren (1974), *A Cultura e as Culturas: Introdução à Antropologia Cultural*, Porto, Edições ASA.
- Rocher, Guy (1989), *Sociologia Geral*, 5ª edição, trad. Ana Ravara, Lisboa, Editorial Presença.
- Rodrigues, Walter (1999), “Globalização e Gentrificação – Teoria e empiria”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 29, pp. 95-125.
- Rouquoy, Dannielle (2005), “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”, em Luc Alberello *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116), 2ª edição, trad. Luisa Baptista, Lisboa, Gradiva.
- Saint-Georges, Pierre de (2005), “Pesquisa e Crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político”, em Luc Alberello *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47), 2ª edição, trad. Luisa Baptista, Lisboa, Gradiva.
- Sam, David L. (2006), “Acculturation: conceptual background and core components”, em David L. Sam e John W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (p. 11-26), New York, Cambridge University Press.
- Santana, Orlando Ribeiro de (1964), *Ensino Missionário em Angola*, Angola, Apostolado.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (1969), “Família e socialização”: um aspecto da evolução social contemporânea”, *Análise Social*, 7 (25/26), pp. 67-84, (Online). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253589K0kTB3uv8Hy76SY8.pdf> (Acedido em 07 de Março de 2012).

- Santos, Martins dos (1970), *História do Ensino em Angola*, s.l., Edição dos Serviços de Educação.
- Saussure, Ferdinand (2006 [1916]), *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Dom Quixote.
- Seabra, Teresa (2007), “Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana e autóctones”, em Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares*, Porto, Profedições, pp. 139-152.
- Segalen, Martine (2000), *Ritos e Rituais*, Portugal, Publicações Europa-América.
- Silva, Clemente Pereira da (1947), “As Missões Católicas e o Ensino dos Indígenas”, em *Portugal em África – Revista de Cultura Missionária* (pp. 5-8), Vol. IV, Editorial «L. I. A. M.».
- Silva, Elisete Marques da (2003), “O Papel Societal do Sistema de Ensino na Angola Colonial (1926-1974)”, *Kulonga – Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, pp. 53-88.
- Silva, Eugénio Alves da (2011), “Educação Oficial e Educação Tradicional em Angola: Diálogo Possível ou Contradição Irresolúvel?”, em *Livro de Actas do XI Congresso Galego-Português. A Coruña/Universidade de Coruña*, Braga, Instituto de Educação – Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho, pp. 2545-2556.
- Simão, Pinda (1995), “Education in Angola in the Post-Apartheid: Overcoming Physical and Spiritual Destruction”, em *Transcending the Legacy: Children in the New Southern Africa* (pp. 61-66), Nairobi, AEI SARDC UNICEF.
- Smith, Anthony (1997), *A Identidade Nacional – Trajectos*, 1ª edição, Lisboa, Gradiva.
- Smith, Pierre (1991), “Rite”, em Pierre Bonte e Michel Izard, *Dictionnaire de l’Ethnologie et de l’Anthropologie* (pp. 630-633), 1<sup>re</sup> édition, Presses Universitaires de France.
- Soares, Amadeu Castilho (2002), “Levar a Escola à Sanzala: Plano de Ensino Primário Rural em Angola: 1961-1962”, *Episteme - Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, 2ª série, 10-11-12, pp. 133-165.
- Soares, Amadeu Castilho (2004), “Universidade de Angola: A sua criação em 1962”, *Episteme – Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, 2ª série, 13-14, pp. 57-69.
- Sousa, Maria José e Cristina Sales Baptista (2012), *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*, 3ª edição, Lisboa, Pactor.
- Spink, Mary Jane P. (1993), “O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial”, *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), pp. 300-308, (Online). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017> (Acedido em 25 de Setembro de 2014).
- Teixeira, Alberto Martins (2000), “E a propósito, o que é a escola e para que serve?”, *Página da educação*, 88, pp. 8-9.
- The Dictionary of Anthropology (1997), First Published, Edited by Thomas Barfield, Blackwell
- Thompson, John B. (1998), *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, 2ª edição, Brasil, Vozes Petrópolis.
- Tsayang, Gabatshwane T. (2013), “Education in Botswana”, comunicação apresentada na *Michigan State University Exchange Students*, Faculty of Education.
- Turner, Jonh C. (2010) “Towards a Cognitive Redefinition of the Group”, em Henri Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*, New York, Cambridge University Press.
- Turner, Victor W. (1968), *The Drums of Affliction – A Study of Religious Processes among the Ndembu of Zambia*, Oxford, Clarendon Press e The International African Institute.
- Turner, Victor W. (1974), *O Processo Ritual – Estrutura e Antiestrutura*, trad. Nancy Campi de Castro, Petrópolis, Editora Vozes.

- Tylor, Edward Burnett (1977), *Cultura primitiva, I. Los origenes de la cultura*, trad. Marcial Suárez, Madrid, Editorial Ayuso.
- UNESCO. (2000), *Rapporto Mondiale Sulla Educazione – Il diritto all'educazione*, Roma, Armando Editore.
- UNICEF (1996), *Surmonter les Séquelles de L'apartheid: les enfants en Afrique australe*, Zimbabwe.
- UNICEF. (2001), *Surmonter les Séquelles de L'apartheid: les enfants en Afrique australe*, Zimbabwe, s.n.
- Universidade Católica de Angola (UCAN). (2013), *Relatório Social de Angola*, Luanda, Texto Editores.
- Vala, Jorge (1997), “Representações Sociais e percepções Intergrupais”, *Análise Social*, 32 (40), pp. 7-29.
- Vala, Jorge e Maria Benedita Monteiro (Coord.) (2013), *Psicologia Social*, 9ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Gennep, Arnold (1978), *Os Ritos de Passagem*, trad. Mariano Ferreira, Petrópolis, Editora Vozes.
- Vansina, Jan (1980), “A tradição oral e a sua metodologia”, em *História Geral da África* (pp. 157-179), Vol. I, trad. Beatriz Turquetti *et al*, São Paulo, Ática/UNESCO.
- Vieira, Laurindo (2003), “Educação, Cidadania e Valores”, em *Kulonga*, Luanda-Angola, Edições Kulonga, 2, pp. 29-42
- Weber, Max (1959), *Fundamentos da Sociologia*, trad. Mário Rietsch Monteiro, Porto, Rés-Editora.
- Wilson, Monica (1954), “Nyakyusa Ritual and Symbolism”, *American Anthropologist*, 56 (2), pp. 228-224, (Online).Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1525/aa.1954.56.2.02a00060> (Acedido em 12 de Novembro de 2014)
- Zau, Filipe (2009), *Educação em Angola – Novos trilhos para o Desenvolvimento*, Luanda, Movilivros.

### **Decretos de Lei da República de Angola**

- Lei nº 13/01, 65 (01-12-31).
- Decreto-Lei nº 43/02, 70 (02-09-03).
- Decreto-Lei nº 5/09, 64 (09-04-07).
- Decreto-Lei nº 7/0, 87 (09-05-12).
- Decreto-Lei nº 21/91, 26 (91--06-22).
- Decreto-Lei nº 90/09, 237 (09-12-15).
- Decreto Presidencial nº 188/14, 143 (14.08.04)
- Decreto Presidencial nº 168/14, 141 (12-07-24).

## Anexos

### ANEXO 1.1 – ESCOLA PRIMÁRIA DE MAMBANDI, MUNICÍPIO DA CACULA – PROVÍNCIA DA HUÍLA.



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS DA COMUNIDADE RURAL VAHANYA**

<b>OBJECTIVOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>QUESTÕES</b>
Caracterizar o entrevistado	Dados Pessoais	Que idade tem? Vive com quem? Como se chama a aldeia onde vive?
Avaliar os níveis de conhecimento de educação informal	A participação do jovem nas tarefas educativas da comunidade	Do que aprendeu com os mais velhos o que é que considera importante? Conhece algum ritual praticado na comunidade? Qual? Já passou por ele? O que se aprende lá? Frequenta o <i>ocoto</i> ? O que se faz por lá? Do que aprendeu no <i>ocoto</i> o que é que considera de importante?
Conhecer a opinião do entrevistado sobre a educação formal	Aspectos positivos da escola	Costuma ir a escola? Porque? Que classe estuda? Do que aprendeu na escola o que é que considera de importante? Porquê?
	Aspectos negativos da escola	Acha que a escola tem algum valor na vida das pessoas? Porquê?
Identificar alterações verificadas na vida dos jovens devido a frequência da escola	Mudanças de comportamento	Acha que estudar muda alguma coisa no comportamento dos jovens? Porquê? Tem algum exemplo de mudanças de comportamento na sua pessoa? Qual?
	Mudanças de expectativas	O que esperas da escola como mudanças na sua vida? Porquê?
	Comentários	Quer fazer algum comentário sobre os assuntos tratados?



**ANEXO 2.2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS “MAIS VELHOS” (PAI, MÃE, AVÓ, AVÔ E TIOS E TIAS, ANCIÃOS, AUTORIDADES TRADICIONAIS, PROFESSORES, MISSIONÁRIOS, COMERCIANTES E FAZENDEIROS) DA COMUNIDADE RURAL VAHANYA**

<b>OBJECTIVOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>QUESTÕES</b>
Caracterizar o entrevistado	Dados Pessoais	Qual é a sua idade? Em que grupo étnico pertence? Viveu sempre nesta comunidade? Estuda ou estudou em alguma escola? Quando? Onde? Qual a classe que terminou? Não continuou porquê?
	Papel na comunidade	Exerce algum cargo de responsabilidade na comunidade? Qual? Participa de algum ritual étnico? Qual? O que tratam nele? Porquê?
	Papel na educação dos Jovens	Quantos educandos têm em casa? Impõe algumas regras específicas de educação aos educandos? Quais? Na sua opinião o que é o <i>ocoto</i> ? Os educandos frequentam o <i>ocoto</i> ? Porquê? O que é que ensinam aos educandos? Para além da frequência no <i>ocoto</i> existe outra maneira tradicional de educar os jovens? Qual? O que é que aprendem nela?
Conhecer a opinião do entrevistado sobre a educação formal	Aspectos positivos da escola	Existe alguma escola na área onde vive? Porquê? Acha que ela é necessária? Porquê? Quantos filhos estudam nela? Qual a classe que estudam? Do que aprendem o que é que considera de importante? Porquê?
	Aspectos negativos da escola	Acha que a escola tem algum valor na vida das pessoas? Porquê? As actividades escolares criam algum problema nas actividades agrícolas, pastorícias, domésticas e outras? Qual?
Identificar alterações verificadas na vida dos jovens devido a frequência da escola	Mudanças de comportamento	Acha que estudar muda alguma coisa no comportamento dos jovens? Porquê? Tem algum exemplo de mudanças de comportamento nos seus educandos? Qual?
	Mudanças de expectativas	O que espera da escola como mudança na vida dos Jovens? Porquê?
	Comentários	Quer fazer algum comentário sobre os assuntos tratados?

## ANEXO 2.3 - INFORMAÇÃO SOBRE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO TERRITÓRIO HANYA

Excelentíssimos Senhores

Administradores Municipais de **Caimbambo, Cubal, Ganda e Chongoroi**

Local

Assunto: **Informação**

**António Guebe**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Agostinho Neto, estudante doutorando, em Portugal, na fase de elaboração da tese, com o tema. “A influência da educação formal na educação tradicional”, tendo como unidade de análise os Vahanya, situados nos municípios de Caimbambo, Cubal, Ganda e Chongoroi, desloca-se às referidas localidades para efeitos de trabalho de pesquisa de terreno, a realizar-se durante os meses de Dezembro de 2014 e de Janeiro de 2015.

Por se achar conveniente elaborou-se a presente informação que se lhe junta a declaração passada pela instituição de tutela.

Com estima e consideração

Luanda, 09 de Dezembro de 2014. -

O Signatário



António Guebe

C/C: S<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> Governador Provincial de Benguela.

## ANEXO 2.4 - JOVENS DO TERRITÓRIO HANYA, MOMENTOS ANTES DA ENTREVISTA COLECTIVA



Fonte: Foto do autor



**ANEXO 2.5 - “MAIS VELHOS” VAHANYA DURANTE A ENTREVISTA COLECTIVA. DA ESQUERDA PARA DIREITA O QUINTO ELEMENTO, MUATEPETA CANIVETE O INTERLOCUTOR PRINCIPAL DO GRUPO**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.6 - DA ESQUERDA PARA DIREITA, ANCIÃ CENTENÁRIA (106 ANOS) CECÍLIA THILIMOVENDA, NO CENTRO JOAQUIM DA SILVA (NETO) E VERENA PINA, FILHA DA PRIMEIRA E MÃE DO SEGUNDO, DURANTE A ENTREVISTA**



Fonte: Foto do autor



**ANEXO 2.7 - AMÂNDIO JAMBA MINHÃO E ESPOSA (VAHANYA), MOMENTO APÓS ENTREVISTA NA SUA ALDEIA**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.8 - FELICIANO CACUEIA (REGEDOR), AUTORIDADE TRADICIONAL DO MUNICÍPIO DO CHONGOROI, APÓS A ENTREVISTA NA SUA RESIDÊNCIA OFICIAL**



(Foto do autor)

**ANEXO 2.9 - MEIOS DIVERSOS APREENDIDOS, LOCALIZADOS NO ONJANGO DA REGEDORIA DO MUNICÍPIO DO CHONGOROI, CONVERTIDOS EM MATERIAL DE CORREÇÃO E DE ENSINAMENTO AOS PREVARICADORES**



Fonte: Foto do Autor

**ANEXO 2.10 - ADRIANO CAMBIA (REGEDOR), AUTORIDADE TRADICIONAL DO MUNICÍPIO DA GANDA, APÓS A ENTREVISTA**



Fonte: Foto Ganda



**ANEXO 2.11 - LUÍSA MANDECA, MOMENTO APÓS ENTREVISTA EM SUA  
RESIDÊNCIA**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.12 - FILIPE JONGO ELAU (REGEDOR) DA POVOAÇÃO LUTIRA  
WEMBA, NÚCLEO PRINCIPAL, APÓS ENTREVISTA**



Fonte: Foto Cubal

**ANEXO 2.13 - NGANDU MACOVI (SECLU) DA ÁREA DA LAGOA, MUNICÍPIO DE CAIMBAMBO, APÓS ENTREVISTA NA SUA ALDEIA**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.14 - ANCIÃ, CENTENÁRIA, TERESA NAVAIA, MOMENTO APÓS ENTREVISTA**



Fonte: Foto do autor



**ANEXO 2.15 - GABRIEL CANIVETE (PROFESSOR REFORMADO), MOMENTO APÓS ENTREVISTA NA SUA RESIDÊNCIA**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.16 - EDUARDO SOMA SAPALALO (CATEQUISTA REFORMADO) E FAMÍLIA, MOMENTO APÓS ENTREVISTA NA SUA ALDEIA**



Fonte: Foto do autor



**ANEXO 2.18 - FERNANDO TCHICOMO (SOBA), DA REGEDORIA DO  
MUNICÍPIO DA GANDA, MOMENTO APÓS ENTREVISTA**



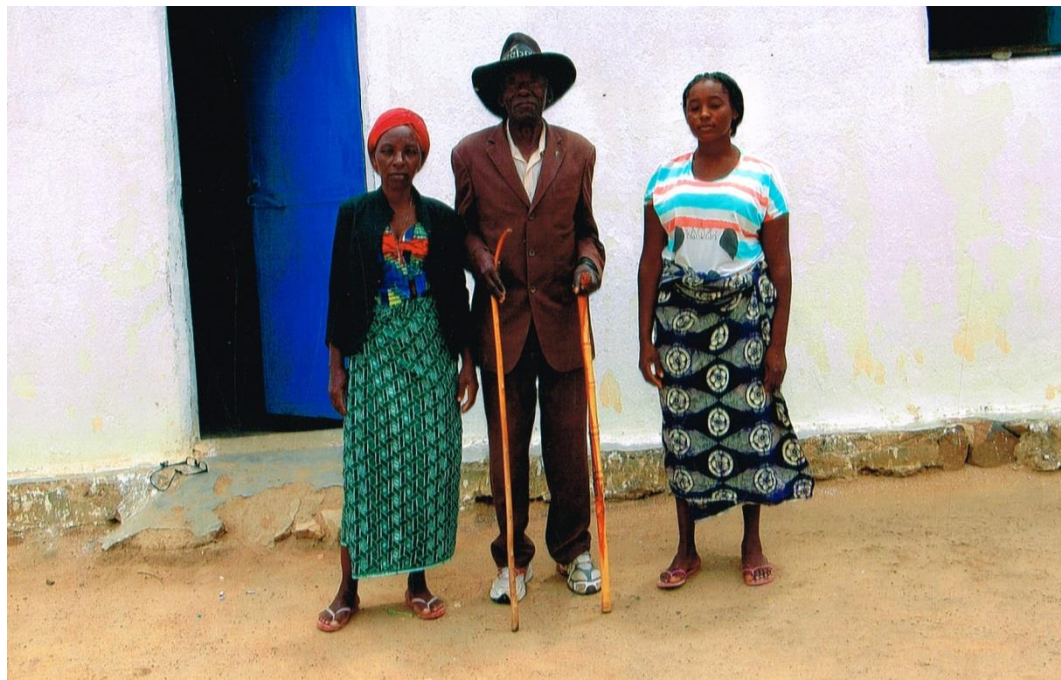
Fonte: Foto Ganda

**ANEXO 2.19 - FELICIANO CATEVE (REGEDOR) DA COMUNA DE CAPUPA E  
ESPOSA, APÓS ENTREVISTA NA SUA RESIDÊNCIA OFICIAL**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.20 - CANJANGUE TUTUVILI AUTORIDADE TRADICIONAL, ENTRE A SOBRINHA CRISTINA MAHAMBO, A SUA DIREITA E A NETA ANGELINA JAUCA, A SUA ESQUERDA, PORTANDO CASSETES APANGOTI (SÍMBOLO DO PODER)**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 2.21 ANCIÃO ALFREDO MINHÃO, O SEGUNDO DA DIREITA PARA ESQUERDA, ENTRE OS FILHOS, MOMENTO APÓS ENTREVISTA NA SUA RESIDÊNCIA**



Fonte: Foto do autor

## ANEXO 2.22 - DIÁRIO DE CAMPO

### DIÁRIO DE CAMPO

DIA	MÊS	ANO	REGISTOS DIÁRIOS
<b>PRIMEIRA FASE DE 09 À 30 DE DEZEMBRO/2014</b>			
09	Dezembro	2014	Parti de Lisboa – Portugal, às 10 horas e 50 minutos no voo da Companhia TAAG (Transporte Aéreo Angolano) com destino à Luanda – Angola, onde cheguei por volta da 18 horas e 20 minutos. A viagem foi confortável mas, cansativa devido ao tempo de voo de 07 horas. Chegado a casa só deu para descansar.
12	Dezembro	2014	Recuperado do cansaço da viagem parti de Luanda às 12 horas e 30 minutos com destino a Província de Benguela, tendo chegado as 19 horas. Novamente impunha-se o descanso. No dia seguinte, apercebi-me da imigração de alguns “mais velhos” bastante influentes na comunidade hanya, para a cidade do Lubango, Província da Huila. Após a entrega da informação que dava a conhecer a minha presença no território para a actividade de pesquisa, rumei para a cidade do Lubango, ao encontro dos mesmos.
13	Dezembro	2014	Parti de Benguela por volta da 11 horas e 30 minutos, chegado ao destino as 17 horas e 30 minutos aproximadamente. O descanso se impunha novamente.
14	Dezembro	2014	Dei início as entrevistas já marcadas por via telefónica. Inicialmente com a “mais velha” Luisa Mandeca, residente no bairro da Machiqueira, já que o ancião Gabriel Cuvalela, residente no bairro do Chioco, o primeiro na lista por entrevistar, ter passado a noite com fortes dores de dente e ausentado para o hospital. No mesmo dia entrevistei o ancião Alfredo Minhão, do bairro Calumbiro que convidou os dois filhos e as respectivas esposas que acompanharam a entrevista. Das duas entrevistas colheram-se dados importantes.
15	Dezembro	2014	Este dia reservei-o para a transcrição e digitalização dos conteúdos das entrevistas anteriores.
16	Dezembro	2014	Realizei a entrevista falhada dia 14 com o ancião Gabriel Cuvalela que convidou a sua esposa para o acompanhar. Prestou valiosas informações de interesse para o trabalho. Seguiu-se a transcrição e a digitalização dos respectivos dados.

17	Dezembro	2014	Ocupei este dia com a manutenção da viatura e a preparação dos meios diversos para o regresso à Província de Benguela.
18	Dezembro	2014	Parti da cidade do Lubango por volta das 05 horas da manhã em direcção a cidade de Benguela escalando todas as sedes municipais do território Hanya, para proceder a entrega da informação sobre a necessidade de realização do trabalho de pesquisa, após o pronunciamento favorável do Governador Provincial de Benguela que orientava que o investigador deveria dirigir-se directamente às administrações locais do Estado.
19	Dezembro	2014	Com o aproximar do Natal a família pressionava o meu regresso a Luanda. Assim, parti nesse mesmo dia, de Benguela e capital Luanda. A viagem foi um sucesso.
26	Dezembro	2014	Decorrido o Natal regresssei, novamente, a Província de Benguela, para dar continuidade dos trabalhos. Na cidade de Benguela entrevistei o senhor Gabriel Canivete, residente no bairro Navegantes, licenciado, professor reformado, pessoa já conhecida por ter trabalhado junto durante a pesquisa de dissertação do mestrado. Sentiu-se cada vez mais valorizado pelo fato de ser pela segunda vez a ser contemplado o que interpretou de sinal de confiança, tendo brindado informações úteis à pesquisa.
27	Dezembro	2014	Parti para o município do Chongoroi, onde entrevistei o regedor municipal Feliciano Cacueia que forneceu valiosos dados.
28	Dezembro	2014	Parti da cidade de Benguela às 09 horas, com destino a localidade de Lutira Wemba, principal núcleo dos Vahanya, escalando a cidade do Cubal, em estrada carreteira atingi a localidade por volta das 15 horas. Aí aguardava pacientemente o soba da povoação Filipe Jongo Elau com a sua comunidade. Após o alojamento começaram os trabalhos com os anciãos seleccionados pelo regedor, onde foram feitas as primeiras abordagens que serviram para identificar informadores de referência. No encontro foi dado a conhecer o programa do dia seguinte que contemplava a visita a antiga <i>ombala</i> de Chivonga, também designado de <i>akokoto</i> , ou seja, cemitério real, o ponto de partida das <i>olombala</i> do território.
29	Dezembro	2014	Parti de Lutira Wemba por volta das 05 horas e 30 minutos, numa caravana encabeçada pelo próprio soba de povoação, integrada por 10 pessoas. A caravana escalou a nova <i>ombala</i> as 09



			<p>horas, localizada entre montanhas de Chitunga, de Yanga, de Calima, de Hipalanga e de Ekelengue e contou com a integração do soberano Matali Mesene e seus súbditos, destacando-se Sabino Chiculu, conselheiro do soberano e Petulu Hembe, secretário do soberano. A caravana rondava as 30 pessoas. Atingiu-se a localidade por volta das 13 horas. Localizada no cimo da montanha Eyala com refúgios (lugar estratégico para se defenderem dos inimigos, na altura os povos Vadombe, na disputa do gado bovino). Cumprido o ritual de purificação (onde todos os integrantes da caravana foram ungidos e descalçados) toca o apito de entrada na <i>ombala</i> e de saudação aos reis com batuque e danças e bebida a mistura, num gesto de manifestação de alegria e de gratidão aos antepassados. Foi sacrificado um cabrito preto e um galo vermelho trazidos da Lutira Wemba, para além de dois garrações de vinho tinto, duas garrafas de vinho branco e manteiga para ungar. Por volta das 16 horas, do mesmo dia, toca, novamente o apito de retirada. Eu, devidamente debilitado devido os soube e desce de uma picada tortuosa, cheios de fortes dores musculares, passei a constituir preocupação dos integrantes da caravana que até em tipóia pensaram. Para eles é como se não tivessem feito qualquer caminhada (questão de hábito). Por volta das 20 horas atingimos o ponto de partida. Nessa mesma noite rumei para Benguela.</p>
30	Dezembro	2014	<p>Parti de Benguela em direcção a Luanda para observar um intervalo da passagem de ano. Posto em Luanda, as dores musculares agravaram, tendo mesmo recorrido a uma unidade hospitalar.</p>
<b>SEGUNDA FASE DE 06 DE JANEIRO À 8 DE FEVEREIRO/2015</b>			
06	Janeiro	2015	<p>Reiniciei os trabalhos, partindo de Luanda as 05 horas e 30 minutos com destino ao Município do Chongoroi, passando pela cidade de Benguela, tendo alcançado a localidade as 14 hora e 30 minutos. Bastante cansado deu apenas para descansar.</p>
07	Janeiro	2015	<p>Trabalhei na transcrição e digitalização dos conteúdos das entrevistas anteriores. Ainda permitiu entrevistar Feliciano Cacueia e Moisés Binga.</p>
08	Janeiro	2015	<p>Realizei a entrevista com o ancião Pedro Quesongo, residente na aldeia de Ulianga, Sector da Taca que dista a 7 km da sede do Chongoroi que forneceu valiosas informações.</p>
10	Janeiro	2015	<p>A anciã Teresa Navaia, minha mãe irmã mais velha da minha mãe, portanto, completa 100 anos de vida. A comunidade Vahanya, residente em Luanda, Benguela, Lubango, enfim, em várias</p>

			partes do território organizou e participou na festa e convidados, onde houve muitos comes e bebes e foram exibidas várias actividades culturais com destaque para o batuque, <i>onjando</i> (dança da circuncisão), <i>utembo</i> (dança do <i>efeko</i> ), apresentação do <i>ocoto</i> e outras, que aproveitei para o estudo.
11	Janeiro	2015	Realizei a entrevista com o ancião Eduardo Soma Sapalalo, mais conhecido por Nhañga e seu neto Daniel Nguli, na aldeia do primeiro, localizada a 14 km da sede do município. Durante a entrevista ambos forneceram dados valiosos de interesse para o estudo.
12	Janeiro	2015	A viatura com que viajava precisou de uma revisão técnica, em Luanda o meu irmão “mais velho” com a sua viatura levou-me até a sede do Município de Caimbambo, onde fomos bem acolhidos pelo Administrador Adjunto e pude realizar a entrevista marcada com o regedor municipal Paulino Chingande que prestou dados importantes para a pesquisa. A viagem prosseguiu até ao Município do Cubal, onde pernoitei e aguardei a chegada da viatura em revisão para continuar com o trabalho.
13	Janeiro	2015	Revisada a viatura rumei para o Município da Ganda, onde à semelhança de Caimbambo foi bem acolhido e acomodado pelo Administrar Adjunto que também orientou o responsável da cultura e a autoridade tradicional a envolverem-se na actividade. Foi possível nesse mesmo dia realizar a entrevista marcada com o regedor municipal Adriano Cameia que forneceu dados de extrema importância e, porque conseguiu diferenciar os rituais dos Vahanya com dos Ovimbundu, conhecidos na região como os Vanano.
14	Janeiro	2015	As 08 horas iniciei os trabalhos, entrevistando Lourenço Calule, soba da povoação do bairro 1º de Maio, Nguelengue Calapasi da localidade do Indongo, João Jamba, seculo da povoação, Venâncio Mbuale, André Domingos Mateia, Faustino Ndumbu, João Seteko e Fernando Chicomo, em entrevista colectiva de cada um dos grupos (jovens e “mais velhos”. O chefe da cultura do Governo local fez questão de ofertar uma monografia do Município da Ganda que retrata entre vários aspectos a cultura dos Vaganda. As 14 horas do mesmo dia regresssei ao Cubal, onde pude entrevistar a centenária Cecília Chilimovenda e sua filha anciã Verena Pina e o filho e neto Joaquim da Silva (Talahali) com 110, 88 e 64 anos de idade, respectivamente, que brindaram informações úteis para o nosso trabalho. Considero, por isso, o ponto mais alto do

			trabalho com os “mais velhos”. Após as entrevistas rumei para a Lutira Wemba, onde cheguei por volta das 20 horas. Mesmo assim a comunidade local não se desesperou continuou a aguardar pela minha chegada. Acomodado, bastante cansado, só deu mesmo para repousar.
15	Janeiro	2015	Neste dia, a jornada começou muito cedo com o programa de entrevistar aquelas pessoas de referência identificadas na entrevista colectiva do dia 28/12/2014. Eram ao todo 03 “mais velhos” de 03 aldeias, nomeadamente; ancião Ngunga Soma (aldeia de Cayamba-Lutira Wemba), ancião António Chingovi (aldeia de Chiquelo I, Lutira Wemba) e ancião Amândio Jamba Nguli (aldeia de Chiquelo II-Lutira Wemba) entrevistas bastante proveitosas. Realizei, também, a entrevista colectiva composta de 21 pessoas das áreas afastadas do local de alojamento que também quiseram apresentar os seus conhecimentos sobre o assunto em pesquisa. De igual forma, realizei a entrevista colectiva com os jovens da Lutira Wemba.
16	Janeiro	2015	As 05 horas da manhã iniciava a caminhada em direcção ao Município do Chongoroi com passagem pela Comuna de Capupa onde pude efectivar a entrevista com o regedor comunal Feliciano Cateve e pelo Município de Caimbambo, tendo realizado a entrevista marcada com ancião Ngando Macovi (aldeia da Lagoa-Caimbambo) de quem obtive importantes informações. Revelou-se conhecedor profundo das questões sob pesquisa. O sucesso da entrevista contou com o empenho pessoal do regedor municipal. Depois da entrevista, rumei para o Município do Chongoroi, para atender ao pedido da centenária Teresa Navaia que, com lucidez, prestou valiosas informações sobre o <i>ocoto</i> , o <i>ekwenje</i> e sobre o <i>efeko</i> . De destacar o acolhimento merecido da administração local na pessoa da titular e do seu adjunto.
17	Janeiro	2015	As 09 horas iniciei a marcha com destino a Luanda, escalando a cidade de Benguela, tendo chegado por volta das 19 horas. Depois de tanto percurso, um bom descanso se impunha.
21	Janeiro	2015	Dei início as transcrições das entrevistas e sua informatização. Foi um trabalho mental muito forçado, na medida em que teve de se traduzir da língua hanya para o português e deste para as transcrições. A informatização foi muito fastidiosa a julgar pelo volume de informações obtidas.
23	Janeiro	2015	Concretizei a entrevista com a Ministra da Cultura [Dr <sup>a</sup> Rosa Cruz e Silva] que marcou o ponto mais alto do trabalho de pesquisa no campo da intelectualidade. A entrevista permitiu conhecer a posição do Governo quanto a actuação da Igreja Evangélica Sidonal de Angola (I.E.S.A.) com

			relação as intransigências contra manifestações culturais da comunidade Vahanya, bem como do seu contributo como mãe educadora.
24	Janeiro	2015	Prossegui com as transcrições e as digitalizações das informações obtidas, um trabalho muito fatigante.
28	Janeiro	2015	Concretizei a entrevista com a Secretária de Estado do Ministério da Educação [Dr <sup>a</sup> Paula Inês Luís Ndala Fernando], para obter informações sobre algumas preocupações levantadas pelos entrevistados e do seu contributo em relação ao tema em estudo, na qualidade de mãe educadora.
30	Janeiro	2015	Parti, novamente para o Lubango com escala a cidade de Benguela com o propósito de: em Benguela recolher os dados estatísticos sobre educação escolar, disponibilizados em físico e digital pela Direcção Provincial da Educação e Tecnologia, bastantes elucidativos e pertinentes.
31	Janeiro	2015	No Lubango procurei consolidar alguns dados obtidos das entrevistas anteriores, tendo sido alcançado.
01	Fevereiro	2015	Iniciei o regresso com destino a Luanda com pausa na sede do Município do Chongoroi para realizar a segunda entrevista com o regedor municipal Feliciano Cacueia, a seu pedido e com o ancião e seculo Canjanguí Tutuvili que prestaram informações de destaque para a pesquisa
01-07	Fevereiro	2015	Os dias de pesquisa se esgotam, o regresso se aproxima e o trabalho se avoluma cada vez mais. Tive de trabalhar arduamente nas traduções, transcrições e digitalizações, de forma a assegurar o regresso a Lisboa-Portugal com as informações digitalizadas. Mas, não bastou o empenho do investigador para garantir tudo nos prazos previstos, daí, a contratação de um funcionário de um <i>syber</i> vizinho para coadjuvar. Só assim, consegui levar comigo o conteúdo das entrevistas devidamente digitalizadas e, tal avanço permitiu, também, o avanço de outros trabalhos da tese.
08	Fevereiro	2015	Finalmente, regressava a Lisboa-Portugal, pela mesma companhia transportadora aérea, ponto termo o trabalho de campo.



### **ANEXO 3.1 – UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PRIVADOS CRIADOS À LUZ DO DECRETO Nº 90/09, DE 15 DE DEZEMBRO**

#### **I – Universidades (nove):**

Universidade Jean Piaget; Universidade Técnica de Angola; Universidade Independente de Angola; Universidade Metodista de Angola; Universidade Lusíada de Angola; Universidade Gregório Semedo; Universidade Óscar Ribas; Universidade Católica de Angola; Universidade de Belas; e Universidade Privada de Angola.

#### **II – Institutos (31):**

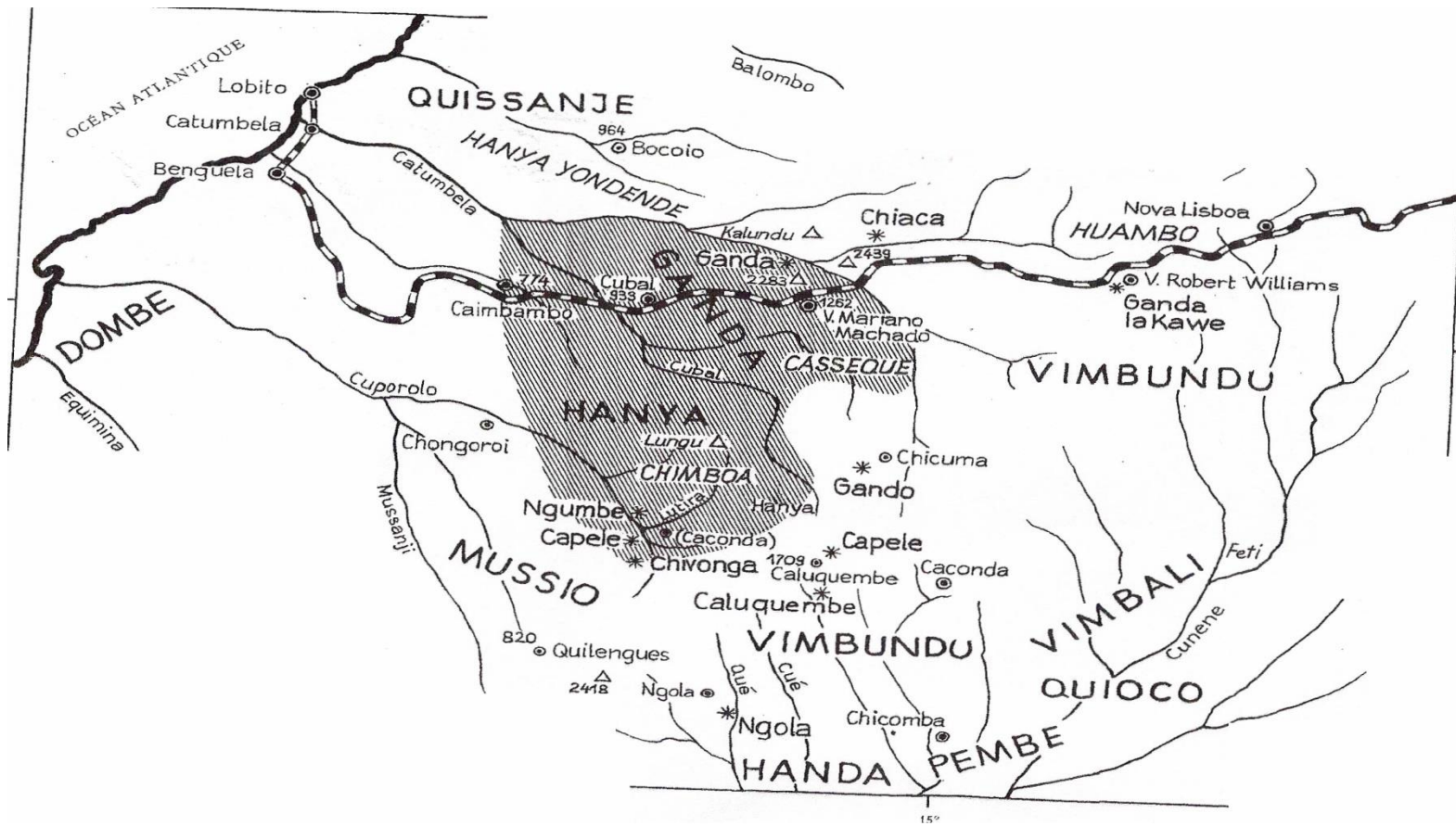
Instituto Superior Técnico de Angola; CIS – Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais; Instituto Superior Politécnico Metropolitano; Instituto Superior Politécnico Kangojo; Instituto Superior Politécnico Katangoji; Instituto Superior Politécnico da Tundavala; Instituto Superior Politécnico de Benguela; Instituto Superior Politécnico do Cazenga, Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo da Huíla; Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias “Ekwikwi II”; Instituto Superior Politécnico Independente; Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências; Instituto Superior Politécnico Pangeia; Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim; Instituto Superior Politécnico de Atlântida; Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude; Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo; Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela; Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda; Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda Sul; Instituto Superior de Angola; Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues; Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola; Instituto Superior Politécnico Jean Piaget; Instituto Superior Politécnico Kalandula de Angola; Instituto Superior Politécnico Maravilha; Instituto Superior Privado de Cabinda; Instituto Superior Politécnico Sol Nascente; Instituto Superior de Ciências e Humanas; Instituto Superior de Ciências de Educação; e Instituto Superior Politécnico de Ciências e Tecnologia (UCAN:2013, 96).

**ANEXO 4.1 - DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA PROVÍNCIA DE BENGUELA POR MUNICÍPIOS**



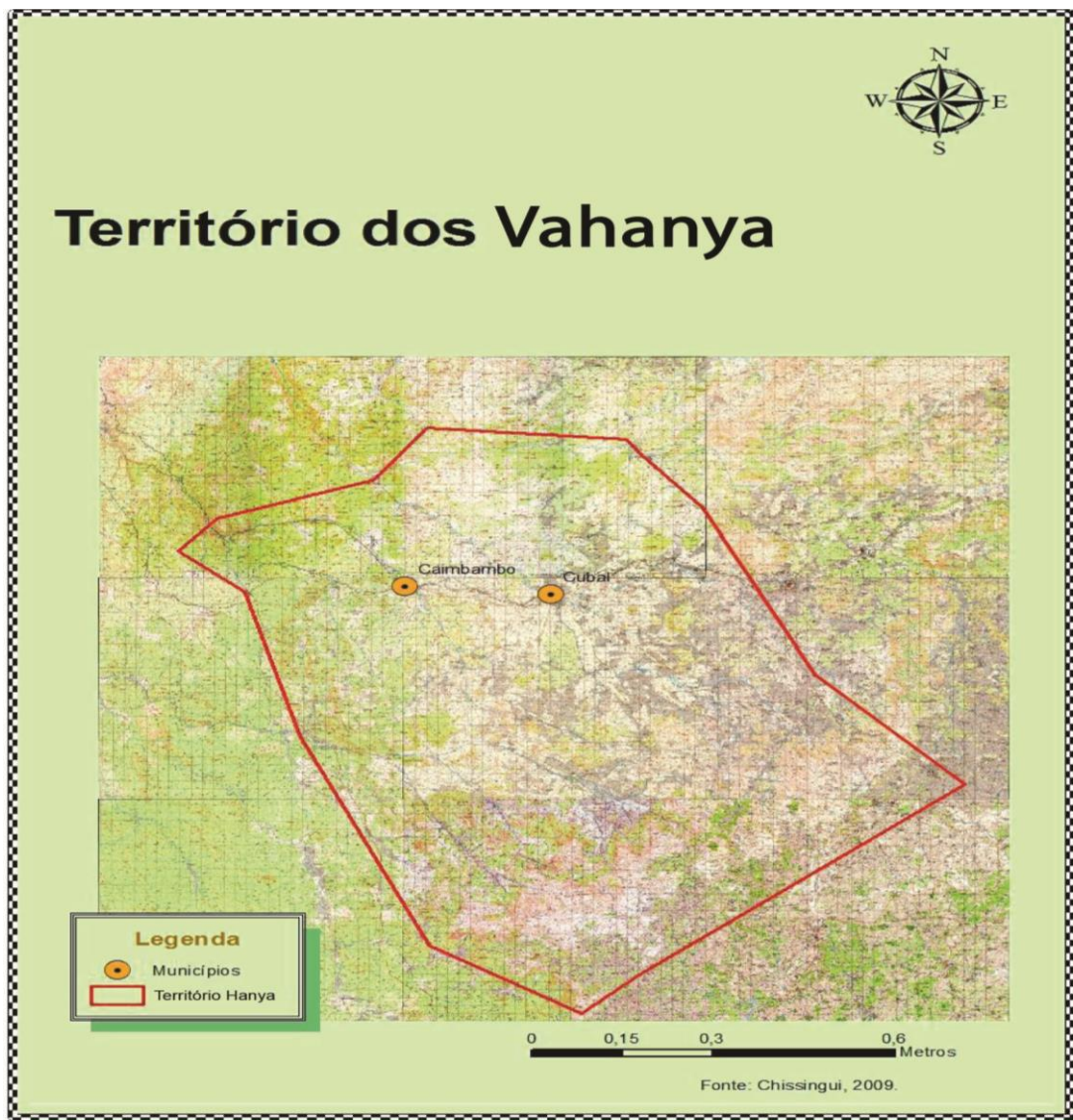
Fonte: *Revista Benguela – Tradição de desenvolvimento* (2008), Governo Provincial de Benguela, p.7.

**ANEXO 4.2 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO HANYA, ANTES DA EXPANSÃO**



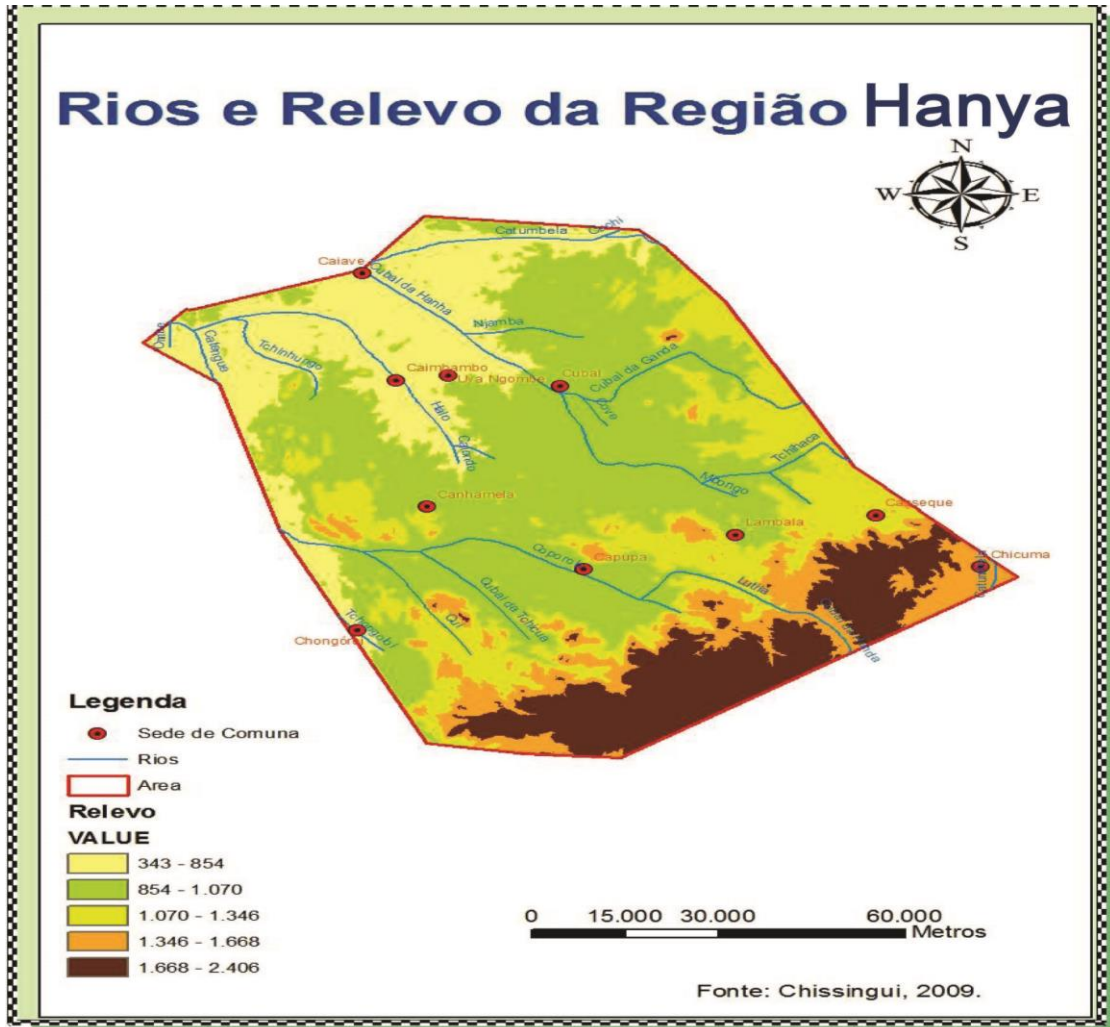
Fonte: Desenho de Alfred Hauenstein, extraído da obra *Les Hanya* (1957), página 365

ANEXO 4.3 - TERRITÓRIO HANYA, DEPOIS DA EXPANSÃO



Fonte: António Chissingui, 2009.

## ANEXO 4.4 - REPRESENTAÇÃO DOS RIOS E RELEVO DA REGIÃO HANYA



Fonte: António Chissingui, 2009.

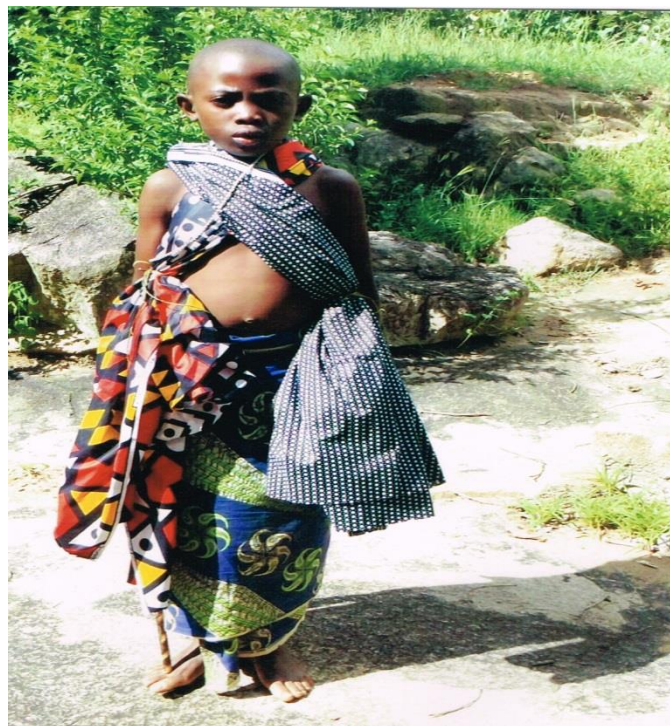


**ANEXO 4.5 – AS NAKAS DO VALE DO RIO COPOROLO**



Fonte: Fotografia do Autor

**ANEXO 4.6 - MANUEL KANJAMBA, DURANTE A PREPARAÇÃO PARA AS CERIMÓNIAS DE ENCERRAMENTO DO ACAMPAMENTO RITUAL DE INICIAÇÃO MASCULINA (*EKWENJE*)**



Fonte: Foto Agostinho Caconda



**ANEXO 4.7 – DA ESQUERDA PARA DIREITA MARIA MUVANJE E ISABEL CHICA, DURANTE A PREPARAÇÃO PARA AS CERIMÓNIAS DE ENCERRAMENTO DO ACAMPAMENTO RITUAL DE INICIAÇÃO FEMININA (EFEKO)**



Fonte: Foto Agostinho Caconda

**ANEXO 4.8 – O OCOTO DE EDUARDO SOMA SAPALALO “NHAÑGA”, SENTADO COM A FAMÍLIA, MOMENTO APÓS A ENTREVISTA**



Fonte: Foto do autor

**ANEXO 4.9 - OCOTO DOS “MAIS VELHOS” (FEITIÇO)**



Fonte: Desenho de Justino K. Bumba





## ANEXO 5.1 - GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Vahanya		
Categoria de Análise	Subcategorias	Unidade de Registo/Contexto
A importância da educação escolar	O que aprendeu na escola?	<p>“Aprendi conhecer coisas novas, por exemplo, as províncias que a Angola tem, as barragens, a montanha mais alta de Angola, também os países, etc. Esse conhecimento é importante”</p> <p>“Aprendemos ler, escrever, várias coisas na escola”</p>
	As vantagens de frequentar a escola	<p>“se não estudar não será capaz de responder as perguntas que lhe são colocadas”</p> <p>“ser alguém amanhã, como: Professor, polícia, padre, segurança”</p> <p>“ser amanhã professor, enfermeiro, polícia, padre, segurança.”</p> <p>“por causa do estudo, de aprender”</p>
	A relação entre a escola e as actividades desenvolvidas na comunidade	<p>“A chatice de ir pastar os bois em vez de ir a escola, depende de cada pai. Há pais que quando você não vai pastar fica zangado. Há também pais que quando você não vai a escola fica mau. O pai que fica mau quando não vais a escola esse pai é que é bom. Depende dos pais, há pais que exigem ir a caça”</p> <p>“atitude dos pais com relação a escola e as actividades de casa difere. Há pais que quando você não vai a escola fica mau e há outros pais que quando você vai a escola também fica mau. O bom pai é aquele que fica mau quando você não vai a escola. Depende dos pais, um te obriga ir a escola,</p>

		<p>outro te obriga ir a lavra, outro te obriga pastar, caçar. Mas o bom pai é o que obriga ir a escola para aprender. As vezes também nós podemos fazer os trabalhos de casa depois de regressar da escola”</p> <p>“os mais velhos precisam-nos para ir a escola não para fazer os trabalhos de casa em detrimento do estudo”</p> <p>“na verdade, todo o tempo dos nossos estudos quem se ocupa do trabalho de casa são mesmo os mais velhos, não podemos caluniar”</p> <p>“há pais que priorizam mesmo a escola, há também pais que as vezes sugerem ou obrigam ir ao pasto, faltando a escola”</p> <p>“na escola marcam faltas e perdem-se matérias. Quando chegar a altura de justificar as faltas ainda pergunta os motivos que levaram a faltar”</p>
<p>A importância da educação tradicional</p>	<p>A importância dos rituais</p>	<p>“Já ouvi falar do <i>efeko</i> mas nunca participei”</p> <p>“nunca ouvimos falar do <i>efeko</i>”</p> <p>“não conhecemos nenhum ritual, mas passamos pelo <i>ekwenje</i>.”</p> <p>“nunca ouvimos falar do <i>efeko</i>”</p> <p>“nunca nos falaram do <i>ekwenje</i> e nem de <i>angolo (efeko)</i>”</p> <p>“<i>ocoto</i> e a novela, o que é importante é a novela, nesse tempo mas! Não é para ficar no <i>ocoto</i> com os mais velhos”</p> <p>“nunca ouvimos falar do <i>ocoto</i>, mas conhecemos o lugar coberto onde se acende o fogo”</p> <p>“entre <i>ocoto</i> e a novela preferimos a novela e o gravador”</p>

		<p>“nunca ouvimos falar do <i>ocoto</i>. Em algumas casas tem mesmo o lugar onde ficam onde conversam, mas nós não temos estado lá. Acendem mesmo a fogueira e conversam sozinhos, não nos dizem nada. Nada sabemos o que os nossos pais têm falado aí”</p>
	O que se aprende com os rituais?	<p>“Fiquei no <i>ekwenje</i> durante um mês, dançar <i>onjando</i> é que nos ensinaram apenas”</p> <p>“no <i>ekwenje</i> não aprendemos a dança, tudo pertence aos mais velhos. Para nós é só corte e curar e mais nada”</p> <p>“aprendemos dançar e não sabemos o tipo de dança, fizemos <i>ekwenje</i> em casa”</p>
	A relação entre os rituais e a vida da comunidade	<p>“Os mais velhos parece que eles não conhecem isso e nem falam. Não sentam connosco para falar dessas coisas, não nos chamam (...) se nos chamassem nós estaríamos prontos. Deviam os mais velhos nos chamar como fomos chamados agora. Não podem dizer que nós não aceitamos quando nos chamam porque senão não estaríamos aqui hoje. Por nos terem chamado é por isso que viemos”</p>
A relação entre a educação escolar e a educação tradicional	Complementaridade?	<p>“A educação escolar e a educação tradicional ambas têm valor. Na educação tradicional aprendemos juízo e na educação escolar aprendemos ler e escrever e juízo”</p>

		<p>“a escola e a educação de casa são importantes, porque se em casa não te dão juízo e só leva o juízo da escola, assim também não esta bom “(...) quando a pessoa sai de casa com o juízo e na escola encontra outro juízo, fica outra coisa. Fica completo”</p>
	Diálogo?	
	Homogeneidade?	<p>“As duas escolas são importantes”</p> <p>“o que ensinaram os mais velhos é diferente do que ensinar a escola. Os dois ensinamentos são importantes porque a escola nos ensina o que não sabemos. Agora os mais velhos ensinam-nos também a respeitar os mais velhos, como se comportar no meio das pessoas”</p>

**Análise de Conteúdo das Entrevistas com os “Mais Velhos” Vahanya**

Categoria de Análise	Subcategorias	Unidade de Registo/Contexto
A importância da educação escolar	O que se aprende na escola?	<p>“A escola (...) serve para aumentar os conhecimentos que já possuímos de casa”</p> <p>“As pessoas, não lia, lê, não escrevia, escreve”</p> <p>“Eu vou a escola para adquirir os conhecimentos; mas não é o contrário que deveria ser aumentar nos conhecimentos já adquiridos em casa”</p> <p>“Na escola o professor ensina coisas de juízo”</p> <p>“o professor recomenda que quando forem façam isso e aquilo mas quando ele encontrar-se com os outros põe de parte o que disse o professor”</p> <p>“ não há professor que ensinam disparates, falta de respeito, não, professor ensina coisas de Deus (...)”</p> <p>“No tempo colonial as crianças iniciavam com abecedário, primeiro conhece todas as letras A,B.C, até a última letra. Depois começa a estudar, quando chegar na primeira já consegue escrever”</p> <p>“nos tempos actuais já não passam no abecedário. Ensinam de outra maneira actualmente, de tal forma que a criança chega na 1ª, na 2ª e na 3ª, não sabe escrever, não sabe ler é ai onde está a diferença entre o ensino colonial e o actual”</p> <p>“no tempo colonial era matemática quem fizer 1º ano que se chama 5ª</p>

		<p>classe”</p> <p>“no tempo colonial era aritmética, agora já não existe aritmética. Se segurarmos um aluno e pedirmos que faça as contas nas mãos, não consegue”</p> <p>“no tempo passado aprendia-se a tabuada”</p> <p>“ensinar o que está bem e o que não está bem. É necessário aprender bem para poder definir ou distinguir o certo do errado, porque se a pessoa não estudar não ser capaz de distinguir o que este claro é a importância da leitura”</p> <p>“consiste em saber ler porque não sabe ler corre o risco de levar o bilhete a policia que te vai por na cadeia, apresenta o bilhete e eles põe-te na cadeia porque você mesmo é quem trouxe recomendações de te por na prisão”</p> <p>“A primeira escola é a Católica que ensinou ler e escrever é que veio com os brancos, não havia negros. Ensinava a ler e escrever e evangelizava”</p> <p>“eram os tais brancos que ensinavam, eram eles os tais padres. Depois dos nativos aprenderem é dai que se decidiu haver padres negros”</p> <p>“havia padres de barba comprida as vezes entre as pessoas repreendiam-se dizendo saia dai com a sua barba parece o padre. Não haviam irmãos ou mães”</p>
--	--	---

	<p>As vantagens de frequentar a escola</p>	<p>“A escola tem muito valor porque se realmente apanha o individuo que já teve educação de casa para a escola, são esses que estão a dirigir o país, são militares, etc. (...)”</p> <p>“estudar para ser professor, não consegue”</p> <p>“a escola é muito necessária, por causa da mudança”</p> <p>“(...) nós já estamos fora e queremos que os nossos filhos despertem, a casa (escola) não é construída. A de adobe nós é que construiu e queríamos, que o governo construísse a de bloco”</p> <p>“nós mais velhos estamos a ver, bem, no passado estávamos como patetas. Agora com a transformação que se obrigam os filhos a estudar, está bem, porque se saíres daqui para outras terras com o filho que estudou, em Benguela ou no Huambo, o filho é quem dirige e você fica só”</p> <p>“é ele que conhece os indicadores dos caminhos a seguir, as vezes nos tabuleiros que se encontram na estrada, é para quem estudou. Se não estudou mesmo, se for longe vai perder-se, até encontrar gente de boa fé que te vão achar, senão te perde. Agora esta bem”</p> <p>“Se estudar com juízo vai mudar de comportamento, vai viver bem, assim como a família. O estudo equivale a palavra de Deus a palavra do professor que ensina”</p> <p>“se a escola viesse a muito teríamos estudado mais ficaríamos só no pasto, na agricultura, etc.”</p>
--	--	---



		<p>“a escola também é lavra grande de estudar”</p> <p>“Os que mandavam os filhos a escola hoje os filhos são comissários, ocupam vários cargos importantes os que não aceitaram levar os filhos a escola estão estagnados”</p> <p>“A escola tirou-nos da cegueira”</p> <p>“aqueles que estudam e são bêbados fumam liamba. O governo deveria recolhê-los como no tempo colonial que mandavam para S. Tomé onde tem escola para eles serem formados”</p> <p>“A escola é integralmente indispensável porque através da escola da ciência a gente faz bastantes coisas a gente cresce, em vez de se tornar um homem simplesmente angolano, então torna-se um homem do mundo”</p> <p>“muita gente que alguns são doutores, outros técnicos médios, hoje, por causa de adquirir os conhecimentos da escola para a casa e não da casa para a escola”</p> <p>“se realmente apanha o individuo que já teve educação de casa para a escola, são esses que estão a dirigir o país, são militares, etc.”</p> <p>“O filho que estudou mesmo que não trabalha, aceita o que os outros falam, não pode ser muito aldrabado. Nós estávamos fechados agora vimos que tem salvação a escola”</p> <p>“os jovens que estudam têm a tendência de concluir os estudos ao passo que os que não estudam aos 12 anos, procuram namorar”</p>
--	--	---

		<p>“a educação escolar é muito complexa em relação a educação tradicional”</p> <p>“o professor do tempo colonial ensinava também os ensinamentos dos mais velhos. Se o mais velho passa eles mandam levantar os alunos, agora não acontece porque mesmo os tais professores não têm essa preparação”</p> <p>“A escola é que transforma o homem”</p> <p>“a escola muda a intelectualidade do homem”</p> <p>“Nós não estudamos, se estivéssemos estudados ou se o branco permitisse como agora, todos estaríamos a falar português”</p> <p>“a escola é importante devido ao facto de poder desempenhar cargos importantes no governo”</p> <p>“todos nós que não estudamos é um prejuízo”</p> <p>“não sabemos falar português”</p> <p>“não sabemos escrever”</p> <p>“nada sabemos, só cultivar, deveria ser como no imposto, que dizia que só fica de fora o civil de cão”</p> <p>“Escola traz mudança ou pode trazer mudança”</p> <p>“os professores ensinam muito bem, o tal filho é que está metido em avarias por causa do gravador”</p> <p>“A escola e a aprendizagem são muito necessárias principalmente agora, mesmo os pais obrigam”</p>
--	--	--

		<p>“aquele que for a escola e não conseguir as pessoas dizem que é desejo dele deixa estar “<i>Oco hicay, wahinda la kadala</i> “ , é problema dele , os mais velhos gostam do estudo”</p> <p>“mesmo no tempo colonial quando os pais davam conta que os filhos aprovaram era de alegria”</p> <p>“porquê da alegria? Porque o estudo é a enxada de quem estudou”</p> <p>“quem estuda não está a brincar está a trabalhar é <i>etemo</i> é como camponês”</p> <p>“os pais ficam felizes quem não conseguir é problema dele”</p> <p>“os mais velhos donde saíram diziam “<i>omulungu hililayla kete, ombela na yawa telika camponês walina hiko kuly epakolyove. Masi epakolyaco eli muli oho</i>”</p> <p>“mas nesta tal riqueza tem o cabrito , o porco , a galinha , o boi , para futuro dos filhos porque <i>palalela...ove ujale kuletepo</i>”</p> <p>“depois até hoje o sofrimento está em que de manhã manda-se os filhos a escola encorajá-los que idem esta é a vossa riqueza”</p> <p>“agora alguns pais os filhos estão a avançar, outros nem por isso nada aproveitam só a gatunice”</p> <p>“Não existe outro remédio capaz de colocar juízo na pessoa que não seja a escola. Porque aquele que passou pela escola equivale a uma panela que passou pelo fogo com a batata-doce que ferve e depois retiramos a</p>
--	--	--

		<p>água e comemos a batata-doce, é assim que é”</p> <p>“A escola meu filho é a que precisamos, principalmente nós os Vahanya”</p> <p>“hoje o boi tem valor para dar vida aos filhos que estudaram”</p> <p>“o boi é criado, vendido e educa os filhos. Quando atingirem o nível mesmo se morrerem os bois, não morreram porque estão com eles no bolso”</p> <p>“A escola é necessária porque a escola é a vida, se os nossos avôs estudassem, veja que o meu avô Cambulo que esteve cá como soba, possuía 5.000 cabeças de gado. Tinha as 5.000 cabeças, com a sua morte os filhos nossos pais como não estudaram tudo se perdeu”</p> <p>“aquele que estudou pode ser enfermeiro, pode ser doutor, politico para avançar o país tudo isso é preciso. Todos quantos possuem os filhos devem levar-lhes a escola”</p> <p>”a brincadeira é que estraga os filhos, mas tudo é uma questão de sorte”</p> <p>“os pais com pouca sorte os filhos vão para a bebedeira e depois diz ao outro que o meu filho foi enfeitado, enquanto foi o copo que o enfeitou”</p> <p>“o país não pode ser dirigido por pessoas que não estudaram ou não passaram pela escola”</p> <p>“para o individuo ser administrador ou outro dirigente tem de passar pela escola e é desta maneira que é capaz de exercer a actividade”</p>
--	--	---

		<p>“a escola trás conhecimentos, trás esperteza, ensina várias coisas necessárias”</p> <p>“Na escola não há muita coisa negativa porque se estudar encontra emprego e estas salvo. Se não estudar dão-te a enxada ou passas os dias no pasto com os bois”</p> <p>“Importância de estudo consiste em saber ler porque se não sabe ler corre o risco de levar o bilhete a policia que te vai por na cadeia, apresenta o bilhete e eles põe-te na cadeia porque você mesmo é quem trouxe recomendações de te por na prisão”</p> <p>“Em 1967 um homem culpabilizado sobre a falta do pessoal ao recenseamento foi entregar a carta para levar ao cabo a confirmar a sua cumplicidade e a pedir o castigo com o contratado, caminhávamos juntos, é o soba que escreveu a carta para o cabo como sabia ler, abriu a carta, leu e não foi descoberto e nem sofreu castigo. Como era no passado se entregasse a carta teria sido severamente castigado. É ai onde está o valor de estudar”</p> <p>“(…) os que estudam são os que comandam o país. Aquele que não estudou vive misturado com as velhas, nada sabe”</p> <p>“Os filhos que estudam registam mudanças têm ajudado muito”</p> <p>“a importância do estudo é que o filho que estudou pode conseguir emprego e receber salário e isso ajuda, também o conhecimento”</p>
--	--	--



		<p>escrever os brancos construíram amizade connosco porque toda a manobra que pretende fazer é descoberta”</p> <p>“antigamente levar a carta ao posto não era dobrada posta no bolso, era sim posta entre a racha de um pau com o qual levava ao destino levava ao destino, para evitar a sua violação e descobrir. Porque é que fazem isso? Porque as vezes você cometeu e há queixa na carta para ser castigado o portador”</p> <p>“dai, que surgiu a necessidade de levar o filho a escola. Tenho dez filhos estes estudaram um pouco mais Figueiredo é quem estudou muito, é doutor”</p> <p>“(…) agora aquele que não estudou perde-se. Mesmo o condutor deste carro (referia-se a viatura do investigador) teve de estudar porque senão não conduz porque não tem cartas”</p>
	<p>A relação entre a escola e as actividades desenvolvidas na comunidade</p>	<p>“a nossa criança tanto a actividade da escola como do campo, choca mas não assim tanto é pena que hoje a criança que estuda na escola não sabe segurar na enxada e nem sabe varrer porque? Eu até recordo-me naquele tempo que você que está na escola tem de saber capinar, tem que saber varrer e tem que saber limpar o chão, até lavar os pratos, isso a pessoa aprende na escola”</p> <p>“os pais já sabem que a criança foi a escola quando regressar fica com os cadernos na pasta com os bois. Se o pai vai ao óbito o filho vai a lavra</p>

		<p>guardar ou chotar passarinhos”</p> <p>“a regra que tenho e tive sempre é de não aceitar o filho ou criança que não passou pela escola. Nós os mais velhos queremos que os filhos estudem.”</p> <p>“se o filho não aceita ir a escola, entristece o pai ou a mãe”</p> <p>“A escola tem alguma coisa negativa por ter cortado a língua considerando língua de cão”</p> <p>“Quando a escola colonial chegou na aldeia dividimos uns estudam de manha, a tarde vai ao posto e os que estudam a tarde de manha vão ao pasto dividíamos s filhos por etapas”</p> <p>“alguns pais não aceitaram, há divisão. Porque os que mandavam os filhos a escola hoje os filhos são comissários, ocupam vários cargos importantes os que não aceitaram levar os filhos a escola estão estagnados”</p> <p>“com a idade já não podem fazer nada. Andam arrependidos, alguns dizem que os filhos dele agora viraram brancos”</p> <p>“A educação escolar interfere nas actividades agrícolas e pastorícias no sentido positivo e os pais incentivam”</p> <p>“da mesma maneira que incentivam os filhos para as actividades agrícolas incentivam também para as tarefas de formação escolar”</p> <p>“primeiro tem de conhecer aquilo que é a nossa cultura, tem de saber tirar leite, tem de plantar arvore, tem de saber semear, mas também tem de</p>
--	--	--



		<p>saber ler e escrever”</p> <p><i>“tchindele olondaka wavikapa mikanda, olonjila wavikapa mukalunga okulimbisa olondunge viomanu. Antigamente o individuo não sabia ler o banco escrevia a carta e ele levava no posto e apanhava porrada”</i></p> <p>“Tudo mudou. É por isso que a actividade de educação é diferente da actividade de outrora”</p> <p>“A escola e as actividades agrícolas, domésticas e pastorícias não se ajustam, porque o filho está na escola, mas as tantas fugiu para Luanda”</p> <p>“(…) as famílias procuram conciliar com os períodos, o filho que estuda de manhã, a tarde está no pasto, e o que estuda a tarde está de manhã”</p> <p>“no período em que não está ninguém, os pais cobrem. É desta forma que procuram remediar. É um problema, mas não é problema que dificulta”</p> <p>“antigamente os catequistas e professores vinham de fora, agora com a escola estamos a ver que os filhos são os que exercem essas actividades e explicam as pessoas da comunidade. Por isso os pais preferem ocupar-se das actividades domésticas, agrícola (…)”</p> <p>“que não é bom para a escola é o facto de que os que estudaram vão para Luanda”</p> <p>“Os mais velhos pensam que depois desta formação secular venha a chocar com a sua pastorícia, em questionar quem vai apascentar o gado, por isso é que algumas tribos não deixam os filhos irem a escola”</p>
--	--	---

		<p>“porque pensam que o filho depois de estudar vai se tornar bandido, por isso preferem educar o filho na tradição, porque? Porque na prática eles observam alguns jovens que estudaram a praticarem o roubo de gado, esses andaram nas escolas”</p> <p>“não aceitaram enviar os filhos nas escolas”</p> <p>“se alguém lá for dar aulas, eles dizem que você o professor é quem deve obedecer a nós”</p> <p>“dizem que se nós dermos os nossos filhos para você ensinar, vocês serão assalariados, e se nós não dermos os nosso filhos vocês ficarão sem salários, por isso vocês têm que nos servir também, obedecerem a nós”</p> <p>“se vocês não nos obedecerem vamos retirar os nossos filhos, levá-los para muito longe e vocês ficarão assim”</p> <p>“Não há prejuízo da educação escolar com a educação tradicional”</p> <p>“não há professor que ensina o aluno de manhã a noite”</p> <p>“professor ensina por horas”</p> <p>“se o filho estudar de manhã a tarde apascenta o gado o outro quando regressa a tarde vai também receber o gado e o outro vai a escola, nada sai prejudicado”</p> <p>“na lavra par guardar os macacos sou eu e a mãe é que vamos lá. Se eu não tenho tempo nem a mãe, vão os que restarem que ainda não foram a escola”</p>
--	--	---

		<p>“a razão do professor está no seguinte: os que estudam a 2ª Classe vão a tarde; os que estudam a 2ª classe têm a hora deles, não lhe ensina no geral, não”</p> <p>“é dali onde tiramos proveito, o que estuda de manhã a tarde vai ao pasto o que estuda a tarde de manhã vai a lavra”</p> <p>“oh “<i>muelepalanga</i>” (trata assim o investigador) ali onde saíste lá fora em Portugal não há gente que estuda? Estudam. Então todo aquele que invoca o posto para não levar o filho a escola é a loucura dele”</p> <p>“Agora a criação deste mais velho, ainda que velho é ele quem vai ao pasto, mesmo a mulher velha é quem vai ao pasto”</p> <p>“porque não abandonam a criação se trás sofrimento? Porque dizem que o boi é sagrado <i>ongombe iyovola pangu</i>, por exemplo em cada caso de óbito é necessário alimentar as pessoas então mata-se o boi”</p> <p>“há sim sofrimento do lado dos camponeses, mais não convêm tocar muito” “o pasto é sofrimento, mas não pode haver lamento se lamentar muito os filhos abandonam a escola, e você vai sofrer no futuro, porque se o filho estudar e criar empresa pode lhe salvar”</p> <p>“é ali onde vêm problema, preferindo sofrer agora e ser salvo amanhã”</p> <p>“Meu filho (...) diz o provérbio que: “<i>Omola Walongelwe lu kulu, ukulu vo walongelwe lomola</i>” porque tal como estamos o que estamos hoje não sabíamos”</p>
--	--	--

		<p>“ninguém previa que a terra viesse a conhecer a guerra”</p> <p>“nós crescemos com o colono, cujos filhos batiam até os mais velhos com pedras punham-te a correr e a mãe estimulava a acção chamava negro”</p> <p>“Agora o Presidente Neto acabou com isso é a quem louvamos que hoje a terra ficou nas nossas mãos”</p> <p>“se ficou nas nossas mãos os brancos tinham vindo de Portugal, esta não era a terra deles”</p> <p>“eles só vieram cá por sermos patetas”</p> <p>“agora regressaram, o senhor Presidente lutou e venceu, levou ao despertar do velho e da criança todas vemos bem”</p> <p>“ao dormir posso pensar que se trabalhar terei um meio de transporte posso não é? Com o transporte posso ajudar a todos porque se não for o estudo não haverá transporte nas mãos”</p> <p>“agora que a nossa terra está livre é pegar em todos os filhos sem excepção todos os que têm juízo devem ficar na mão da escola para respeitar o alheio”</p> <p>“O estudo é feito por períodos o pasto pode ser articulado. Você que tem é que deve arranjar a maneira para que o filho não falte a escola, pode ir ao pasto assim como aos sábados vai ao pasto e no dia do estudo este ou um outro podem render-se”</p> <p>“Não pode ser que a pessoa fica a pastar o gado não vai a escola, o</p>
--	--	--

		<p>conhecimento dele não fica bem assim a criança está a voltar atrás para que vá a frente tem de estudar para poder conhecer tudo que está certo e o que não está certo”</p> <p>“Agora porque estamos um pouco lúcidos não importamos o filho com o pasto”</p> <p>“evitamos ser culpabilizados a manhã com a questão de que ele é que me mandava pastar o gado”</p> <p>“antigamente a escola dos mais velhos eram bois (o pasto) se não fores pastar não tem direito a refeição”</p> <p>“Os filhos vão a escola, ao pasto vão as mães”</p> <p>“as mães gostam porque os filhos foram a escola estudar”</p> <p>“quando regressarem da escola então retomam o pasto, substituindo a mãe”</p> <p>“Os pais lamentam, a escola que ocupa o tempo as crianças em detrimento das tarefas da casa. Agora neste tempo porque já estamos lúcidos não lamentamos”</p> <p>“antigamente havia pessoas que não eram permitidos ir a escola por causa do pasto. Não pode ir a escola, quem vai pastar?”</p> <p>Agora os tais filhos não aceitam o melhor mesmo e entregar a alguém e pagar o pasto. Podia ser, se estuda de manhã a tarde vai ao pasto, vice – versa, mas custa”</p>
--	--	--

		<p>“Os que estudam estão a aprender bem, só que a escola nossa do antigamente e a de agora difere. De agora os que ensinam saem longe. Antigamente o professor vivia mesmo na aldeia dos alunos. Os alunos tem contacto permanente com ele e vive com sua esposa”</p> <p>“hoje, estão a ensinar mas falta algo”</p> <p>“no tempo colonial o professor permanecia na área até a altura das férias e só depois é que ia para a sua terra”</p> <p>“o problema mesmo para a educação de hoje consiste no facto de que o professor vem de longe, faz vai e vem, e ainda para além disso ele próprio estuda, não tem tempo suficiente”</p> <p>“as actividades do <i>kimbu</i> (pasto, lavra e outras) não combinam”</p> <p>“no pasto você mesmo é que fica. Agora entrou um outro <i>kamalamata</i> Luanda. Quando vai não o vês dizem foi em Luanda”</p> <p>“<i>kamalamata</i> porque é de lá onde se esperam problemas de roubar ou de ser roubado. O melhor mesmo é se for roubado, porque se roubar é um problema sério”</p> <p>“uns estudam de manhã, outros estudam a tarde é preciso estabelecer (...) os período, da manhã ajudam a tarde e os da tarde ajudam de manhã é dividir por escala”</p> <p>“Não cria choque com as actividades do campo e da pastorícia, na medida em que a escola ensina por turnos que permite renda”</p>
--	--	---

		<p>“ainda que assim não seja, o pai ou mãe vão ocupar-se dessas actividades até que o filho volte da escola e partilhem as tarefas se nós encontrássemos a escola naquele tempo teríamos estudado”</p> <p>“O que não gostamos é que o filho quando vai a escola, dai vai a Luanda, não sabe mais se tem pai há um mal que os pais não sabem o que dizer”</p> <p>“não importa se é filho ou se é filha”</p> <p>“a filha veste isto, (mostrou o baixo ventre), quando o pai fala a mãe diz se continua a repreender a filha vamos-te abandonar e vai comer carvão”</p> <p>“dizem que é o que está na moda. Está na moda é andar nu?”</p> <p>“a mulher diz se você não acompanhar a moda então nós vamos com os nossos filhos”</p> <p>“A escola colonial como era no antigamente com a escola actual tem diferença”</p> <p>“A escola colonial fazia assim, quando a pessoa sai da casa dos pais vai a escola estuda, quando sai de lá vem em casa, ao pôr do sol, não vagueia nos outros, primeiro senta com o pai, jantam e depois acrescenta nos conhecimentos da escola de ler, aconselhando-o a ter juízo”</p> <p>“estudou é aquele que respeita e considera as pessoas, respeita o pai</p>
--	--	--

		<p>e a mãe, respeita os velhos com que cruzares pelo caminho, era assim”</p> <p>“quando chegou na escola colonial de ler e do <i>ocoto</i>, a tal pessoa era diferente”</p> <p>“tinham juízo não eram como agora isto. Agora está complicado de tal maneira que alguém inicia a escola e não terminam”</p> <p>“anda por ali assistir novela, mesmo as raparigas já não cozinham por causa da novela”</p> <p>“ao repreender as mães malandras dizem para não incomodaras crianças de brincar. É o que está actualmente, porque priva a criança”</p> <p>“há diferença entre a escola colonial e a actual. Não se pode proibir porque senão a mulher vai com os seus filhos”</p> <p>“se houvesse uma só voz em casa seria diferente porque mesmo se não estiveres a mãe repreende e já não pratica o mal. Se fores o único a repreender em casa tudo estraga-se”</p> <p>“Os nossos filhos aqui não são admitidos como professores. Os admitidos são aqueles que estão em Benguela que aqui só vêm para assinar e receber dinheiro não ensinam. Ele assina lá no Cui e diz que não vou ensinar aqui no Cui é no mato”</p> <p>“Só vai assinar e receber o dinheiro. Raparigas de Benguela é que</p>
--	--	--



		<p>vêm ensinar aqui”</p> <p>“as vezes só ficam uma semana. As crianças não estudam e as vezes aparecem só mais depois de algumas semanas e assina”</p>
<p>A importância da educação tradicional</p>	<p>A importância dos rituais</p>	<p>“<i>Ekwenje</i> simboliza como um homem é considerado preparado”</p> <p>“<i>oekwenje</i> não são os nossos mais velhos que começaram, o <i>ekwenje</i> são coisas deixadas por Deus, mesmo na bíblia estão escritos”</p> <p>“aquele que passou pela circuncisão tem o sinal de Deus e aquele que não passou não tem o sinal de Deus”</p> <p>“(…) toda aquela pessoa que saiu <i>ekwenje</i> (…) é difícil apanhar doença que faz a relação sexual, porque o individuo que não passou na circuncisão esse individuo é mais fácil apanhar doença por via sexual. E, também não só por causa da doença mas também, uma das partes faz bem na saúde do homem. Porque é que faz bem para a saúde do homem? Porque hoje, por causa da teimosia de algumas pessoas, de algumas igrejas, algumas crianças nascem com algumas deficiências chamadas <i>nana</i> que em vez de apanhar na boca, apanha no sexo quer dizer que ele tem de passar na circuncisão para ficar livremente”</p> <p>“ (… ) o <i>ekwenje</i> ou circuncisão tem muita coisa para a saúde do homem”</p> <p>“<i>efeko</i> para as nossas miúdas também é uma coisa muito importante (…) em princípio é que quando naquele tempo havia já estas festas rituais</p>

		<p>constantes, mesmo assim não havia este tipo de doenças que se chama aborto”</p> <p>“<i>onaluhonge</i> tem um grande valor, embora a igreja procura proibir para desarticular os valores culturais. Mas são coisas muito importantes. Durante o tempo de permanência no <i>ekwenje</i>, com os companheiros um dos integrantes pretende realizar <i>onaluhonge</i>”</p> <p>“<i>onaluhonge</i>, a princípio é para convidar os colegas com que passaram a circuncisão <i>ekula</i>, em segundo lugar demonstrar se tem pai, mãe, tio ou tia. Porque abate uma cabeça que pode ser oferecida por um desses familiares. Em terceiro lugar é para ser qualificado como homem para em caso de problemas ele possa participar”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é um lugar onde todas as pessoas aprendem os conhecimentos dos mais velhos, <i>ocoto</i> é o lugar onde as pessoas são educadas”</p> <p>“Havia, e até agora ainda existe uma doença chamada <i>onana</i> que dificulta urinar, tem de ser circuncidado. No passado cortavam o umbigo e cortavam também o prepúcio (...) depois, passado tempos, decidiram não cortar mais, na fase de bebês, esperar na fase de adultos”</p> <p>“alguns deixam mesmo passar a ponto de casar sem passar pela cerimônia <i>ekwenje</i> e <i>efeko</i>, os filhos que nasce todos morrem.” Assim como a menina se não passar pelo <i>efeko</i>, quando nascer o tal filho morre, dizem que tem a doença chamada <i>ehengu</i>”</p>
--	--	--

		<p>“<i>Ocoto é onjango</i>. É ali onde reúnem as pessoas, como lá no soba, onde as pessoas são convocadas para conversar isto e aquilo”</p> <p>“<i>ocoto</i> é único, mas aqueles mais velhos que têm muitos bois não são deles de conquista, este é que se lhe diz que tem dois <i>ocoto</i>.”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é juízo”</p> <p><i>Ocoto</i> era escola no passado antes da chegada do colono. O velho que não tem <i>ocoto</i> não tem <i>ukuto</i>. Não tem como ensinar os filhos, a comer, e dormir os filhos não retiram nada”</p> <p>“E por isso que entre o que tem <i>ocoto</i> e o que não tem há diferença na educação dos filhos.”</p> <p>“É pena que algumas igrejas pretendem eliminar aquela parte do <i>ekwenje</i> nós estamos contra”</p> <p>“<i>angolo</i> ou <i>efeko</i>, significa que quem não cumprir não pode casar. O homem também que não for circunciso é <i>cimote</i> a mulher diz que não casa com <i>cimote</i> as mulheres fogem”</p> <p>“a rapariga que não fez <i>efeko</i> não casa porque mesmo se abortar dizem que é por causa de não ter passado pelo <i>efeko</i> dizem que tem <i>enhoñga</i>”</p> <p>“mesmo como mulher que tem tido aborto passa pelo <i>efeko</i> sob o protesto de que mesmo que venha a abortar não terá <i>ofela</i>”</p> <p>“Na educação tradicional o <i>ocoto</i> é a escola”</p> <p>“para além do <i>ocoto</i> os mais velhos aproveitavam nas cerimónias</p>
--	--	---

		<p>fúnebres para educar”</p> <p>“<i>Ocoto</i> desde sempre existiu, com a <i>otchitenda</i> é diferente”</p> <p>“<i>ocoto</i> era como estão os meus filhos aqui na minha casa tem <i>ocoto</i>, esse <i>ocoto</i> é onde todos trazem a sua alimentação, onde comemos”</p> <p>“tanto os que cozinham bem como os que cozinham mal é no <i>ocoto</i> onde comemos”</p> <p>“quem não passou pelo <i>ocoto</i> não conhece <i>ocisoko</i>, vai ser comido é isso <i>ocoto</i>”</p> <p>“Como não havia escola, a passagem pelo <i>ekwenje</i> era considerado como a pessoa que estudou”</p> <p>“quem estudou pode ser soba, quem passou pelo <i>ekwenje</i> pode ser soba, quem passou pelo <i>ekwenje</i> pode ser <i>milinho</i>, <i>seculo</i> porque é só assim que pode mandar”</p> <p>“se não passou pelo <i>ekwenje</i> mandar os outros não aceitam dizem que você não passou pelo <i>ekwenje</i>, dizem: “que não passou pelo <i>ejwenje</i> é que vai nos mandar? Esta é a primeira, a segunda é que as vezes vamos ter relações sexuais com uma mulher doente e isso se amarra, a tal doença penetra muito mais no corpo do homem não circunciso, é por isso que os homens são muito circuncisos”</p> <p>“Transferindo para a palavra de Jesus Cristo que também passou pelo <i>ekwenje</i>. O que fez com que ele passasse pelo referido ritual é o facto dos</p>
--	--	---

		<p>judeus serem circundados e Jesus não, para poder mandar os judeus teve de ser circuncidado porque de contrario não seria aceite”</p> <p>“O <i>ekwenje</i> em legado dos mais velhos”</p> <p>“<i>Ocoto</i> está desaparecer e os pais mais velhos estão a chorar porque havia estudo”</p> <p>“o estudo do <i>ocoto</i> é o que tem a ver com a discrição árvore genealógica”</p> <p>“o velho que conhece as famílias e o parentesco, depois do jantar é tirado o leite os jovens juntam-se com mais velhos no <i>ocoto</i> e explicam, o fulano dormiu no ventre da fulana, sicrano dormiu na ventre da beltrana”</p> <p>“havia <i>ukuto ocoto</i> é para ensinar as crianças sobre as origens onde saíram os mais velhos”</p> <p>“<i>Ocoto</i> onde as crianças brincam, jogam, contam histórias”</p> <p>“proferem <i>alusapo</i>, como: “<i>Tchakumeneña meneña! Eniña Likuimba kolume</i>”</p> <p>“na embala e em casa <i>ocoto</i> temos, aqui vem-se para o trabalho”</p> <p>“o boi, o porco, o cabrito, a galinha encontram-se lá no <i>kimbu</i>”</p> <p>“aqui é só para comer de bom. No <i>kimbu</i> é onde podemos mostrar a visita os vitelos”</p> <p>“Na saída do <i>ekwenje</i>, cantam: <i>nañgo wasuka ongombe, onduko utchilima</i>. Mesmo já na idade de adulto se não for circundado te apanham e</p>
--	--	---

		<p>te circuncidam”</p> <p>“convidam para tomar algo, mas afinal já está tudo preparado e combinado. O elemento é apanhado e cantam: <i>ya kwata ongonga he! Ya kwata ongonga he!</i>”</p> <p>“as próprias mulheres dos não circundados zombam-nos. Em caso de zanga dizem ao marido: você tem mania por causa do seu prepúcio é por isso que as galinhas não chocam e, pode mesmo combinar com os cunhados para o circundarem mesmo em casa dele”</p> <p>“a circuncisão não é feita todos os anos, as vezes com intervalo de 5 anos”</p> <p>“As pessoas são circuncisas por causa da higiene”</p> <p>“se o homem não for circuncidado não esta puro”</p> <p>“o circundado é o que tem higiene porque não tem <i>esutu</i> (prepúcio).</p> <p>“mesmo as miúdas não o recebem bem, não presta, não é puro”</p> <p>“As mulheres fazem <i>efeko</i> também por questão de higiene”</p> <p>“a mulher que passa pelo <i>efeko</i> é considerada como <i>cihenge</i>”</p> <p>“mesmo em algumas manifestações ela é considerada pura”</p> <p>“nos tempos actuais por causa da religião por isso não está no direito”</p> <p>“O passar pelo <i>ekwenje</i> ou <i>efeko</i> é um legado dos antepassados já foi encontrado. Se não passar pela circuncisão não pode passear a vontade ao meio dos outros. Se não fez <i>efeko</i> é igual, as outras não gostam”</p>
--	--	--

		<p>“<i>Ocoto</i> é como aqui no onjango com o gado ali o mais velho fica sentado com os seus filhos ensinar juízo”</p> <p>“<i>Ocoto</i> e único. Feitiço é nas famílias”</p> <p>“Todo aquele que não passar pelo <i>Ekwenje</i> não encontra namorada, dizem que é <i>cimote</i>, mesmo os seus pais ficam envergonhados, ao passar pelos outros desprezam, zombam dizendo: <i>cimote</i> cheira mal”</p> <p>“só este gozo é o suficiente para que a família decida o corte”</p> <p>“caso há de pessoas que voluntariamente apresentavam-se no corte, recorriam a tia caso os pais não tivessem possibilidades só de fugir zombarias. Evitam <i>okufimbulwa</i>”</p> <p>“as meninas também é igual, se não passou pelo <i>efeko</i>, não tem fama”</p> <p>“se não fez <i>efeko</i> os pais não aceitam casar, aquela que eventualmente se case antes do <i>efeko</i>, fica a preocupação dos pais de enquadrá-la logo que se realize um <i>ocitenda</i> na área”</p> <p>“evitavam a morte das crianças. Mesmo estas mortes que se registam actualmente, provêm do <i>enhoña</i>”</p> <p>“Se não fizer circuncisão não havia muito problema, só que naquele tempo não ficava lá tão bem na família é mau, mesmo perante aos colegas não é bem visto aquele que não passou pelo <i>ekwenje</i>, está</p>
--	--	--

		<p>como alguém sem valor”</p> <p>“mesmo no banho com os outros, esconde-se fica pateta e os outros zombam-no”</p> <p>“até as mulheres fogem quem não passou pelo <i>ekwenje</i>”</p> <p>“quem não fez <i>efeko</i> sujeita-se a morte de todos os filhos que nascer não sobrevivem”</p> <p>“<i>Ekwenje</i> está no facto de que quem não passou por ele não vale chamam de <i>otchimote</i>, os nossos pais é que nos faziam. Dura o tempo longo, por exemplo se iniciar agora só tomam banho quando a chuva cair. As vezes um ano no mato, espera curar a ferida”</p> <p>“Se o rapaz não fizer o <i>ekwenje</i>, está só sem <i>ekula</i> não é contribuído ao passo que se tiver feito <i>ekwenje</i> fica um balaio na porta, todos os <i>akula</i> botam no balaio dinheiro, dizem vamos contribuir o nosso <i>ekula</i>”</p> <p>“se não for circuncidado não tem problema depende da preferência de cada mulher”</p> <p>“Se a mulher ou rapariga não fizer <i>efeko</i> dizem que tem <i>enhoña</i> como consequência que contem símbolo para levar de regresso a sua família em caso da morte do marido, a de <i>nhoña</i> não tem este direito de <i>umbadonger</i>” “O homem que não for circuncidado quando crescemos, a vida não corre bem qualquer filho que nascer</p>
--	--	--



		<p>morre, dizem tem <i>nana</i>”</p> <p>“se for a rapariga que não fez <i>efeko</i> dizem tem <i>enhoñga</i>” então nas vésperas de uma <i>efeko</i> ela pode ser encaminhada”</p> <p>“depois de fazer <i>efeko</i> tem os filhos normalmente”</p> <p>“era assim, a que não passou pelo <i>efeko</i> os filhos não sobrevivem”</p> <p>“O <i>ocoto</i> é a escola dos mais velhos”</p> <p>“Assim, não vai a circuncisão porquê? Se os outros foram?”</p> <p>“a pessoa não nega ir a <i>faca</i> se os outros passaram por lá. Se não passar pelo <i>ekwenje</i> não fica como os outros. As miúdas não aceitam. Mas quem é esse que não aceita ir a circuncisão?”</p> <p>“A mulher que não passou pelo <i>efeko</i> os filhos não sobrevivem”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é mesmo só o fogo de aquecer. É no <i>ocoto</i> onde vai a comida das mulheres do <i>quimbo</i> é ali onde educam os filhos e é ali onde os homens comem”</p> <p>“nós também tínhamos o nosso <i>ocoto</i>”</p> <p>“<i>Angolo</i> e <i>ekwenje</i> eram muito importantes”</p> <p>“Aquele que não passou pelo <i>ekwenje</i> não casa. (...) uma menina que não passou pelo <i>efeko</i> também não casa. Se casarem entre ambos não iniciados a mulher não nasce filho fica só <i>elindi</i> (aborta) ali é onde fazem a iniciação <i>ekwenje</i> e <i>efeko</i>”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é <i>ocoto</i>. <i>Onjango</i> veio agora. Antigamente havia só o <i>ocoto</i>”</p>
--	--	---

	<p>O que se aprende com os rituais?</p>	<p>“<i>Ocoto</i> de feitiço é outro, <i>ocoto</i> de serão é outro”</p> <p>“Durante 60 dias tem pessoas chamadas “<i>vihenje</i>”. Esses tais <i>vihenje</i> não vão dar só canções. Ai ensinam <i>onjando</i> e alguns conselhos. Em princípio é que, para além disso também tem algumas aulas porque ao entrarem com uma idade media, aprendem também como constituírem o seu lar, como saber conquistar uma miúda para namorar”</p> <p>“são muito diferentes aquelas pessoas que saíram <i>ekwenje</i> e as que não saíram <i>ekwenje</i>. Naquele tempo é que haviam miúdas virgens e então todos esses pormenores aprendem-se ai onde vocês permanecerem durante 60 dias”</p> <p>“depois também ali aprende respeitar aqueles que passaram pela circuncisão durante muito tempo, também saber respeitar os mais velhos, as mais velhas, conhecer os companheiros do <i>ekwenje ekula</i> o porque é que saíram juntos <i>ekwenje</i>, para quando atingiram a idade avançada comeram <i>onaluhonge</i>, tudo isso se aprende ai ate o próprio <i>onaluhonge</i>”</p> <p>“ O <i>efeko</i> ela ai não vai só aprender cantar, dançar e é por isso que durante o tempo de ficar no tal sítio é de uma semana 6 dias (...)</p> <p>Ali, a preocupação é de educar a miúda quando vai ter o seu primeiro namorado, a segunda coisa, porque essa coisa de disparatar é esse tempo actual em que mesmo a criança quando nasce disparata”</p> <p>“disparatar tem também o seu período de disparatar, aprende-se lá no</p>
--	---	---

		<p><i>efeko</i>, você aprende lá. Lá colocam-te todas as disposições positivas e negativas para você poder tirar o bem e o mal. Tudo fica já ali”</p> <p>“no <i>efeko</i> aprende namorar, aprende como se gere um lar, aprende como respeitar a sogra, o sogro estar presente nos óbitos, visitar os óbitos. Aprende também como moer cereais na pedra ou pisar, como trabalhar a lavra, aprende tudo em conjunto durante os dias de permanência 6 a 9 dias”</p> <p>“Antigamente não se ia as festas ato-a havia festas em que só aqueles que comeram <i>onaluhonge</i> podiam participar, porque mesmo a tal carne do <i>onaluhonge</i> não pode ser comida por qualquer pessoa”</p> <p>“você não pode declarar que também estudou sem testemunhas ou colegas, significa dizer que o <i>onaluhonge</i> é um diploma total dum individuo que passou na circuncisão”</p> <p>“A noite no <i>ocoto</i> reunidos todos, o mais velho chama a tenção aos preguiçosos, aos que andam a noite as fofoqueiras, os das calúnias, começam a serem educados ali, durante o período de serão”</p> <p>“É igual aqui na aldeia no <i>onjango</i> com as crianças sentadas. Sentados perguntam qual o nosso grau parentesco entre nós e o fulano? Também para falar questões que têm a ver com as necessidades”</p> <p>“No <i>ocoto</i> normal ensinava a origem das pessoas, exemplo, os velhos fulanos e sicrano nascemos ou o nosso parentesco é assim, assim. A minha mãe, a mãe dela é a fulana, o pai dela é o fulano, o avo é o fulano, o bisavó</p>
--	--	---

		<p>é o sicrano. Fulano e sicrano tratamo-nos assim. Aquele é seu primo, aquele é seu tio, é ensinar as crianças, é ali onde contam anedotas, é ali onde jogam batota, antigamente chamado <i>endiongo</i>”</p> <p>“Aprendem a dançar é um ensinamento do <i>efeko</i>, aprendem como dança <i>okupekusula</i> a madrugada chega o batuqueiro. A dança chama-se <i>utembo</i>”.</p> <p>“No <i>ocoto</i> é sentar educar as crianças. É do <i>ocoto</i> onde partiam as festas depois dos aconselhamentos dos mais velhos”</p> <p>“Esta escola é muito importante. É para ensinar que com a família tal não nos casamos eles escutaram”</p> <p>“No <i>ocoto</i> aprende-se também que o seu <i>cisoko</i> pode matar o seu boi, pode fazer o mal que fazer vocês não pode reagir porque é do <i>ocisoko</i>.”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é onde os anciões instruem as crianças e ensinam as novas gerações. Dai, que se chamam <i>ocoto</i>. <i>Ava vayota mekonda okuti vali lombambi. Vakwavo vayota olondungue otchoto.</i>”</p> <p>“se ensina no <i>ocoto</i>, <i>ulonga</i> como se recebem as visitas ensinam, ainda como escolher uma noiva, um noivo, ensinam a iniciação feminina e a iniciação masculina, ensinam <i>onaluhonge</i>, como se faz um curral como se semeia uma lavra, como o individuo se pode defender dos maldosos, como se pode fazer comercio, depois do individuo comprar o carro como deve fazer é uma diversidade de ensinamento”</p> <p>“<i>ewla</i> (cozinha) é outro lugar de ensinamento onde ficam as senhoras</p>
--	--	--

		<p>com as meninas, onde aprendem a cozinhar, a seleccionou a lenha, aprende como confeccionar os alimentos e como servir as pessoas”</p> <p>“antigamente no <i>ocoto</i> contavam-se histórias, tocava-se <i>embulumbumba</i>, ensinar o juízo”</p> <p>“no <i>ocoto</i> ensina-se a criança juízo para não se tornar bandido, tornar-se pessoa respeitadora dos mais velhos”</p> <p>“<i>ocoto</i> para aquecer e educar juízo”</p> <p>“<i>ocoto</i> é a escola do passado, aprende-se a descrição da família e de outras famílias com que não nos relacionamos”</p> <p>“mesmo quando se dava o caso de alguma miúda da aldeia pretendida pelo rapaz de outra família, a família senta-se no <i>ocoto</i> e procura saber se pode ou não ser autorizada. As vezes a tal família pretendida é preguiçosa, é feiticeira, saem a noite”</p> <p>“Durante o <i>ekwenje</i> os circundados dançam, caçam, a dança é <i>onjando</i>”</p> <p>“as danças de <i>utembo</i>, de <i>onjando</i> e batuque”</p> <p>“no Huambo aprendem palhaço que envolvem actos de feitiçaria”</p> <p>“Naquilo que são <i>ovilongas</i>, (resumos) até agora aproveita-se alguma educação. Há pessoas que não sabiam como se herda, como não se herda, isso não se aprende na educação secular, mas sim nessas cerimónias”</p> <p>“No <i>ocoto</i> depois de comer é onde sai a explicação de fulano e fulano, não nos aplicamos indemnizações somos todos nós”</p>
--	--	---

		<p>“o fulano saio do ventre do fulano, sicrano saio do ventre do beltrano”</p> <p>“e agora eu e aquele convergimos no ponto x”</p> <p>“a partir dai o <i>ocoto</i> serve para educar as pessoas para não se multarem”</p> <p>“no <i>ocoto</i> ensinam-se outras coisas, como por exemplo: meu filho ainda que encontrar algo pelo caminho, não toque é alheio, não se pode roubar, é ensinar tudo não se deve roubar, se roubar e te descobrirem vão te matar com feitiço”</p> <p>“se comer do alheio vão enfeitiçar-te”</p> <p>“Ficam só a caçar animais”</p> <p>“aprendem <i>onjando</i> ensinado pelos “<i>vihenge</i>”, canções bonitas, não se fica só assim, é como na tropa é ensinar mesmo”</p> <p>“No <i>ocoto</i> explicamos as tarefas do dia de cada um e é ali onde ensinamos o nosso parentesco”</p> <p>“a nossa família partiu dali, você é de tal origem”</p> <p>“mesmo as crianças que casam é no <i>ocoto</i> onde tudo era tratado”</p> <p>“se você quer casar tem de casar a fulana porque com os fulanos não nos casamos porque nos multamos, para casar com a filha deles pode sair mal”</p> <p>“o rapaz questiona então faço como? E nós dissemos calma e nós vamos tratar”</p> <p>“no fim, ao dormir o mais velho, de barriga para o ar, decide ir ter com a família preferida sem o rapaz e no contacto a outra parte da menina aceita e</p>
--	--	---

		<p>pronto. São juízos do <i>ocoto</i>”</p> <p>“Educam as canções, a dança só”</p> <p>Ensinar-lhes o sagrado que é:</p> <p>“Brincar com o corpo do outro é perigoso, lutar é perigoso, a fofoca é perigosa, não furtar coisas alheias”</p> <p>“se estiveres a caminhar e sentir fome e encontrar uma aldeia desvie e entra nela e peça comida”</p> <p>“não tire do que encontrar (...)”</p> <p>“se encontra o boi , o porco do outro não mate. Este ensinamento estavam no <i>ocoto</i> do mais velhos para educar ao seus filhos e sobrinhos essa é que era a educação deles”</p> <p>“naquele tempo havia <i>ocisanji</i> , <i>ocisumba</i> do <i>ocoto</i> no <i>kimbu</i> todos aprenderam tocar <i>ocisumba</i> que tem 5 pauzinhos como a mão da pessoa de 5 dedos. As canções desses instrumentos <i>ocisumba</i> chama-se <i>omungulundi</i> as crianças dançam, <i>ocisumba</i> é do gado participa no <i>onaluhonge</i>”</p> <p>“separam-se a hora de dorme. <i>Omungulindi</i> as crianças dançam. <i>ocisumba</i> é do gado participa no <i>onaluhonge</i>. Separam-se a hora de dormir. <i>omugulundi</i>, dança de <i>ocisumba</i>”</p> <p>“Se chegar no sítio onde os do nano fazem <i>ekwenje</i> (palhaços) pergunta a pessoa visitante para fornecer a guia (código). Se acaso não souber do</p>
--	--	--

		<p>código é sinal de não ter sido circuncidado, é agarrado e circuncidam-no ai mesmo”</p> <p>“para quem passou e sabe, vai apenas respondendo os sinais ou as partes do corpo humano indicados: iniciam com; <i>Waheno!</i> Responde: <i>weheno wateta mbwimbwi, kumbi walimeneka kovilombola</i>”</p> <p>“agora começa a decifrar as partes do corpo no código do palhaço: estica o braço, o testado responde <i>kovinhanha</i>, bate na testa e responde <i>vimwilovya kanganje</i>, bate atrás responde <i>bikundalya kanganji</i>, a seguir é o joelho, responde <i>kangonjo kacimganji</i>, aponta no calcanhar, responde <i>milyatuka</i> ai pronto passou na prova. Caso contrário pedem a guia”</p> <p>“pedir a guia é comprovar com a exibição do sexo para ter prova que passou pelo <i>ekwenje</i>. São os ensinamentos que aprendem durante o tempo de permanência ai no <i>ekwenje</i>, no <i>ocikanjo</i>. É só para os do nano”</p> <p>“Na parte feminina nós chamamos <i>efeko</i> e eles chamam <i>uso</i>. No tal <i>uso</i> aprendem <i>vakavyula</i> também tem magia tem os <i>vakavyula</i> quando fazem a festa delas, aquela que saiu <i>kavyula</i>, não foge o palhaço homem”</p> <p>“<i>kavyula</i> é palhaço mulher. O palhaço homem também não foge <i>Kavyula</i>. Mas se você homem não passou por tudo isso e afluir o local sujeita-se a morte e nada vale, também enfeitçam”</p> <p>“as <i>Kavyula</i> não vestem como palhaços apenas panos e pinturas a ponto não serem reconhecidas com várias cores, vermelha, preto. São pintadas nas casas onde mudam. quando saem desta casa onde preparam, saem de retaguarda, assim como a entrada na tal casa, também é feita de marcha – atrás. Também tem a sua festa, as suas canções”</p>
--	--	---



		<p>“Aquele que não passou pela cerimônia chamam-na de <i>Nakawoli</i>”  “Como desprezo: <i>Nakayoli Okupanda Konhoma Konhoma Oyongola Okavonde</i>” forma de desprezo, piada”  “Danças de riquezas conhecem tudo, a dança marcante é <i>onjando</i>, palhaços passam pelas <i>avambanuwalumbu</i>”  “<i>Ocoto é onjango</i>. Aberto e fechado tudo é <i>onjango</i>”  “<i>noocoto</i> ensinam o juízo e outros acontecimentos que ocorrem na aldeia”  “no <i>ocoto</i> é para o serão com os mais velhos que dá as notícias de bem-estar”  “as crianças aprendem no <i>ocoto</i> o respeito pelos mais velhos”  “os mais velhos há que respeita-los desta e daquela maneira, andar se o mais velho aparece saia do caminho não cruza com ele assim ou então pare é assim que se ensina no <i>onjango</i>”  “é assim como surgiu a família de onde vieram, tudo requer o <i>ocoto</i>, o <i>onjango</i>”  “Dançar, cantar canções como: Eh <i>sipitiko koluvala (...)</i>”  “O <i>ocoto</i> para sentar, fazer serão, educar as crianças”  “Nós ficamos três meses durante a permanência o trabalho é a dança”  “a dança chama-se <i>onjando</i> é ensinada pelos <i>ovihenge</i> até no dia do banho são eles que vos vão dar banho”  “<i>Ocoto</i> é o fogo que é aceso onde o velho e os filhos comem ensina juízo as crianças que isto faz-se assim, assim”  “ensinam-no <i>ocoto</i> não roubar, tudo que perturba o bem-estar é aplicado as crianças que o importante lá na terra é cultivar é trabalho não é bom pegar o que é alheio, disparatar o outro”  “Os ensinamentos durante a permanência é <i>onjando</i> só, não existe mais nenhum outro elemento estranho”  “aquele que ainda não estão curados, não dançam <i>onjando</i> os já curados sim”  “é mesmo só dançar e também para aprender, tem castigo. Quando</p>
--	--	--

		<p>formam o <i>cihenge</i> dança e ensina a todos e procuram aquele que vai apresentar a melhor dança”</p> <p>“ensinam a não cobiçar as coisas dos outros, não roubar as coisas dos outros, fica mesmo assim, não ambicione nada, conhecer a família, este com aquele somos parentes desta e daquela maneira, mesmo se estragar o seu artigo, nada resulta, não há indemnização”</p> <p>“No <i>ocoto</i> ensina a não roubar, a não conquistar a mulher alheia, é preciso trabalhar”</p> <p>“Educa-se os filhos, que rapazes têm de se comportar assim, assim, assim”</p> <p>“No <i>ocoto</i> educa-se os filhos, que rapazes têm de se comportar assim, assim”</p> <p>“você menina não pode ir ao rapaz, faz coisas más (prática sexo). E no <i>ocoto</i> onde as pessoas eram educadas”</p> <p>“aprendem a dança onjando e as canções passamos <i>evamba pohanda ya vele</i>, na missão da Tchikula, viajávamos até Teio”</p> <p>“Aprendem as danças do <i>onjando</i>, os <i>ovihenje</i> chatos atiravam a flecha no ar a noite e obrigavam-nos a encontrar a flecha, procurávamos durante toda a noite não havia que dormir”</p> <p>“então, passado um tempo, combinávamos entre os <i>ekwenje</i> no sentido de dispersarem-se após o jantar para as áreas prováveis onde cairia a fecha para encontrar com facilidade. Mas afinal, a fecha sobe e desce directamente na cabeça do <i>ocindanda</i> e pronto, os pais lamentam tais procedimentos”</p> <p>“o atirar a fecha para o ar de forma vertical denominam de <i>wasa okandilundilu</i>, naquele tempo morreu não havia culpa”</p> <p>“No <i>ocoto</i> ensinam os filhos. Ao anoitecer chamam os filhos incluído aquele já casado que vivem na aldeia para o serão aproveita dizer que estes somos parentes assim, assim”</p> <p>“não nos multamos são nossos (<i>otchisoko, vakwatchisoko</i>), mesmo se algum dia estragar algo seu não peça indemnização, é educar as crianças” “dai a conclusão que se chega que do <i>ocisoko</i> evoluiu-se</p>
--	--	--

		<p>para família. Se cruzarem casamentos, torna-se um só sangue”  “ai, no <i>ocoto</i>, durante o serão partem os ensinamentos sobre a família dizendo fulano e sicrano somos parentes assim. Assim, assim. É nosso <i>cisoko</i>”  “portanto, ainda que estragam alguma coisa não se lhe deve obrigar pagar, se cruzar com o mais velho saia do caminho”  “esse é o valor do <i>ocoto</i> ficam com o conhecimento marcado e inesquecível mesmo depois de irem a escola”  “ao chegar no <i>ocoto</i> com recomendações que foram ditas acima não tem problemas. Tudo agora está estragado”  “No mato seja de dia, seja a noite cantam e dançam, ensinar os <i>indanda</i> a dançar <i>onjando</i> os pais não ficam no <i>kimbu</i> ficam na mata com os filhos”  “durante o tempo de permanência as <i>angolo</i> aprendem a dançar <i>utembo</i> e a cantar”  “permanecem uma semana, durante a permanência aprende <i>okupekusula kwapepe</i> a dança chamada <i>utembo</i>”</p>
	<p>A relação entre os rituais e a vida da comunidade</p>	<p>“Naquele tempo todas as pessoas que passaram pelo <i>ocoto</i>, até ao cumprimentar não ficam de pé hoje tudo mudaram.</p> <p>Se caminhar para a cidade e para o campo, ao cumprimentar o jovem da cidade responde “está fixe”, isso é uma falta de respeito, o que o jovem do campo já não é capaz”</p> <p>“como jovem se o mais velho me cumprimenta e ele não me der a mão eu não lhe dou a mão. Então o mais velho se não me perguntar se estou bem eu não posso abrir a boca, tem de esperar que o mais velho pergunte se passaram bem, só assim é que devo abrir a boca. Agora faz o retorno os mais novos é que dão palavra aos mais velhos, enquanto que não pode ser</p>

		<p>assim, hoje em dia as coisas mudaram”</p> <p>“a nossa opinião pessoal seria assim, a novela seria uma coisa vertida, o governo local devera fazer a nossa novela local nacional, fazer uma novela local nossa nacional no lugar da novela estrangeira colocar a nossa novela como acontece no Lubango onde os outros apresentam o ritual deles. Para saber como as pessoas se cumprimentam, como educam os seus filhos enfim. Se nós continuarmos com essa novela estrangeira vamos perder muita gente e pouca gente que vai receber a educação. Se os mais velhos não assumirem isso vão estragar”</p> <p>“Agora as crianças não aceitam ficar no <i>ocoto</i>, devido o tempo, quando são chamados dizem que você é atrasado, vão para a vila assistir vídeos. Isto diz que vocês são atrasado, vão assistir a novela. Mesmo aqui tem o meu filho já mais velho, mesmo se lhe perguntar quem é o seu bisavô, não o conhece, porque se lhe chama para lhe explicar e educar, diz que vocês nos dias de hoje estão atrasados”</p> <p>“vou organizar o <i>ocoto</i> na aldeia para quem? vou ficar lá sozinho?”</p> <p>“<i>ocoto</i> no antigamente era assim; ali tem a casa do meu filho, do outro lado a casa do sobrinho são casados, as mulheres deles quando cozinham, é ali onde depositam a comida. É ali onde comemos todos, era conhecido como <i>ekita</i>. Os de agora cada um come na sua casa, dizem o que é que vou fazer lá no tal velho?”</p>
--	--	--

		<p>“para lá do <i>ocoto</i>, por exemplo fica <i>ocoto</i> de feitiço dos mais velhos colocam algumas pedras, 3 aquilo é que é <i>ocoto</i> dele. Antigamente usavam os sobrinhos, como não querem, actualmente usam os filhos, escolhe uma menina e um menino que não fizeram o <i>efeko</i> e a circuncisão são os que acende o tal <i>ocoto</i>, esses meninos não usam o cinto apenas atam o pano, acendem o fogo e o quimbanda vem ai para lhes dar feitiço, apenas para o velho e os dois filhos que escolhem. Em caso de morte do velho estes dois filhos tomam o nome de <i>hivakalumba</i>, são os que conhecem o feitiço do velho e a forma como ele come (mata) as pessoas. O tal <i>kacoto</i> fica mesmo na aldeia, assim mesmo como naquele local três pedrinhas onde colocam alguns pauzinhos de lenha. Só se acende no dia de receber o feitiço, dai que não pode ser feito várias vezes para evitar que sejam descobertos.”</p> <p>“Que no local do <i>efeko</i> os homens não tem acesso pois as <i>efeko</i> estão proibidas de ver os homens”</p> <p>“O <i>ocoto</i> de hoje dos jovens é a novela. Novela é o conselheiro deles são a escola deles. O que assistem na novela é o que fazem, assistem assaltos da televisão e põem em prática no dia seguinte virando gatunos”</p> <p>“No inicio porque as pessoas não estavam despertadas a agricultura, a pastorícia era a actividade principal, os agricultores faziam colmeias para o mel e a cera para a palavra da salvação”</p> <p>“jovens com esta educação não aceitam ficar no <i>ocoto</i> porque está aérea</p>
--	--	---

		<p>e já tem o seu conselheiro que não é o pai e nem é a mãe mas sim novela.”</p> <p>“mas <i>ocoto</i> é muito importante.”</p> <p>“A Igreja Evangélica (IESA) mesmo não passando pelas cerimónias de <i>ekwenje</i> e se aperceberem que fez passar o filho pela circuncisão usando o hospital se aperceberem afastam o membro”</p> <p>“diferente da igreja Católica que não usa tanto rigor”</p> <p>“mas eles e os filhos são circundados”</p> <p>“o colono não é o responsável pelo desaparecimento dos rituais de circuncisão <i>ekwenje</i> é a igreja”</p> <p>“O diferendo da igreja com <i>ekwenje</i> consiste no facto dos que passarem nele não comer comida com sal, não aquecerem o fogo, e vestirem o <i>ndambo</i>”</p> <p>“amarrar o pano conhecido de <i>omaleko</i> é para não magoar a ferida, assim como não comer comida com sal que ajuda a sarar a ferida”</p> <p>“os pais dos circundados não pedem manter relações sexuais enquanto não curar a ferida do filho circundado”</p> <p>“no passado esta proibição da circuncisão fez morrer gente”</p> <p>“outro motivo que leva a igreja a proibir o <i>ekwenje</i> tem a ver com o facto dos circundados terem de tomar algum produto depois do acto ou seja, à medida que vão sendo despachados também lhes é dado a tomar a bebida preparada para o efeito”</p>
--	--	--

		<p>“Na educação tradicional há coisas negativas, em algumas tribos quem herda os pais são os sobrinhos (...) na realidade quem desde herda o pai é o filho, agora vamos dizer quem herda o pai é o sobrinho, isso está errado, tem mais outras coisas, por exemplo na poligamia, na educação tradicional, diz-se que dignifica o homem e depois vamos ver que há uma parte que será humilhada. É a própria mulher sempre humilhada. E como líder eclesiástico defendo que há uma coisa negativa que é a admissão da poligamia”</p> <p>“No <i>ocoto</i> o filho que obedece, obedece, que não obedece, não obedece, o importante é passar o ensinamento”</p> <p>“se o filho é gatuno assim serão os seus filhos, a geração que pretende contribuir dirão que é assim, que os nossos mais velhos eram ou faziam”</p> <p>“assim todos os filhos serão gatunos”</p> <p>“temos o exemplo o caso do Ciweye, é que todos roubam até os velhos que foram morrendo”</p> <p>“tivemos o filho do Calumbo no Vinte e Sete em Benguela, todos os dias nas cordas”</p> <p>“assim viu alguma coisa no seio da mulher e do homem. Eles todos entram no comportamento de roubar”</p> <p>“No dia em que vão banhar e na festa recebem juramento na altura de deixar <i>hihelenge</i> ou <i>himuanzi</i>, tornam banho vestem panos novos. Se for na</p>
--	--	---

		<p>tropa passam a ser considerados soldados, deixaram a recruta”</p> <p>“no juramento cantam: “<i>Combote ter luga ter cayasa makaka</i>”. <i>Cetu cuyuya cinuñgi na tu kayasa..ke</i>. Entrando vão para o banho o porco na aldeia é morto, se o pai for rico mata-se mesmo o boi. No dia do banho vai-se cedo ao rio onde passam o dia a dançar <i>onjando</i> aqui o <i>owala</i> está preparado”</p> <p>“antigamente tinha aguardente e barris de vinho para beber é uma grade festa”</p> <p>“os meninos estão salvos. Salvos por causa do perigo que representa, se a faca cortar a parte mole do pénis coberta pelo prepúcio a pessoa morre”</p> <p>“morte que é conhecido como <i>wafila komoko</i> ou morreu na faca”</p> <p>“não se chora não se faz óbito”</p> <p>“mentiam-nos que se chorar o morto da faca, todo o sexo dos demais circuncisos cai. E morrem como acontece com os gémeos”</p> <p>“morreu, é enterrado fora do conhecimento da mãe e da visão do pai, só no dia do banho é que tomam conhecimento da morte do filho”</p> <p>“como os <i>ovindanda</i> ficam na montanha você não sabe se aconteceu algo com o seu filho”</p> <p>“a comida é levada através dos <i>ovihenge</i> que pode chegar a aldeia que podem ser homem ou mulher”</p> <p>“ficam na mata em caso de se deslocarem de um lado ao outro os</p>
--	--	---



		<p><i>ovindanda</i> não passam pelas aldeias apenas nos arredores”</p> <p>“no sítio onde cortam tem uma pedra que tapa o buraco, quem morrer durante o corte é só tirar a pedra e empurrar para baixo da cova”</p> <p>“essa é mesmo a grande verdade”</p> <p>“não vê, dizem mesmo que a faca levou e acabou”</p> <p>“quando o corte é bem sucedido gritam <i>wé! wé! wé!</i>”</p> <p>“quando é mal sucedido reina um profundo silêncio”</p> <p>“assim mesmo acabou, dizem que a faca levou”</p> <p>“Os filhos não vêm no <i>ocoto</i>, os que vivem na aldeia só alguns porque agora se você diz para ir ao <i>ocoto</i> com o gravador a tocar não aceitam”</p> <p>“no <i>ocoto</i> não tem gravador eles não aceitam estar lá”</p> <p>“o gravador está a estragar. Estragou o <i>ocoto</i>”</p> <p>“vir poderiam vir, mas o gravador fica lá sozinho?”</p> <p>“Argumentos para cortar <i>efeko</i>: foi a igreja que aboliu o <i>efeko</i>, porque diziam se Maria não passou pelo <i>efeko</i>, porque é que estas passam por ele?”</p> <p>“Maria não fez <i>efeko</i> mas nasceu Cristo, porque é que dizem que quem não fez <i>efeko</i> não pode nascer?”</p> <p>“outro argumento; se fechamos o grupo de raparigas numa casa podem nascer?”</p> <p>“a rapariga para nascer tem de estar com o rapaz. <i>Ocitamba colongombe Onwi, Ombuto Yolomema ombela na Yaloca</i>”</p>
--	--	--

		<p>“mesmo se tiveres duas <i>nemas</i> se não colocar o touro reproduz? Isso é <i>pehengu!</i> Não é porque falta o touro? É ali onde se apegaram”</p> <p>“agora parou mesmo dizem então deixa estar”</p> <p>“no tempo da sementeira sem chuva o milho apronta-se? Não é só com a chuva? Por estarem vencidas as pessoas <i>vahinha</i>, <i>vahinhiswa</i>, por isso deixaram de praticar <i>efeko</i>”</p> <p>“não foi dada ordem de paralisar”</p> <p>“<i>ocoto</i> não cortaram existe até agora”</p> <p>“o que é verdadeiro não pode ser proibido”</p> <p>“<i>Ocoto</i> também é herança . O velho quando montava o <i>ocoto</i> construiu com os seus filhos, não é como agora que os filhos e os sobrinhos cada um com o seu <i>kimbu</i> e você apenas com a sua velhota”</p> <p>“<i>Ocoto</i> não acabou ainda existe nas aldeias mas é para lá ficar sozinho mesmo se na aldeia houver crianças”</p> <p>“mesmo as crianças que estudam nas aldeias não há quem vem no <i>ocoto</i>”</p> <p>“depois do jantar vão a correr lá onde sai o barulho <i>ndikum ! ndikum! Ndikum!</i>”</p> <p>“o gravador é para lá onde vão”</p> <p>“no <i>ocoto</i> vais conversar com quem?”</p> <p>“no <i>ocoto</i> não tens com quem conversar os filhos foram todos lá para</p>
--	--	--

		<p>ver a novela e lá onde foram alguns só regressaram as 0 hora, este é o problema que temos registado na actualidade”</p> <p>“quem não vai naquelas tais festas da novela?”</p> <p>“o <i>ekwanje</i> e o <i>efeko</i> não eram frequentes as vezes pediam passar um ano agora com os gravador todos os dias mesmo os que vão a escola depois do jantar vão ao gravador só o vês de manhã a sair da sua casa onde dormiu. É um problema”</p> <p>“Os filhos de agora estamos a lutar com eles para o <i>ocoto</i> não são vários os que aceitam”</p> <p>“aceitam só assistir a novela, mesmo se acender o fogo no <i>ocoto</i> eles não aceitam querem apenas a novela que ensina a bandidagem estamos a lutar com eles”</p> <p>“aquele que conhece a novela é bandido”</p> <p>“nós do <i>ocoto</i> quando recebemos alguma visita ou seja os filhos de agora mesmo se receber a visita não deixa a cadeira para a visita, até que o mais velho ordene para deixar a cadeira”</p> <p>“(…) só assim ele aceita deixar a cadeira. Ele próprio ou por iniciativa própria deixar a cadeira não o faz, mesmo a tal visita recebe-a de pé”</p> <p>“nós não crescemos assim, no nosso tempo quando chega a visita, dá a cadeira, senta e depois pergunta para onde foi o seu pai e responde: que o pai, ainda um momento, se forem dois, um fica para controlar a visita, pode</p>
--	--	--

		<p>ser que seja gatuno”</p> <p>“um fica com a visita o outro é que vai ao encontro do pai, diz oh pai lá em casa veio um <i>kachibundu</i>, porque nós os Vahanya, tratamos os outros do norte como <i>vacibundu</i> ou <i>kacibundu</i>”</p> <p>“quando chegarem os mais velhos saúdam-se e conversam, e você sentado ao lado escuta o que o seu pai diz a esta visita quando terminar a conversa a parte pergunta ao pai sobre o grau de parentesco com a pessoa visitante”</p> <p>“<i>Ocotos</i> eram dois: <i>ocoto</i> de coisas dos mais velhos, das coisas deles e o <i>ocoto</i> do serão para a educação das crianças”</p> <p>“aquele <i>ocoto</i> dos mais velhos é deles porque antigamente o feitiço é o que representava a leitura dos mais velhos. O feitiço é que representava o estudo, não havia estudo”</p> <p>“é assim que era: Todos aqueles inteligentes tinham um pensamento os seus bois são do pensamento são do feitiço”</p> <p>“ao anoitecer acende-se a fogueira no <i>ocoto</i>. Os bois juntam-se as pessoas no <i>ocoto</i>, aquecem-se e também o seu dono, no <i>ocoto</i> encontramos também os cães onde dormem com os bois”</p> <p>“no tempo chuvoso após tirado o leite não entram mais no curral permanecem no <i>ocoto</i>. Este tipo do <i>Ocoto</i> é o que se chama <i>ocoto</i> do fogo”</p> <p>“nós os Vahanya, falando a verdade eu tinha o meu avô Cambulo que</p>
--	--	---

		<p>tinha 8.000 cabeças, a onça podia passar o dia na árvore não consegue apanhar um dos bois porque são muitos. Pastavam em zonas distantes da Catumbela sem problema. Este <i>ocoto</i> é dos bois”</p> <p>“No <i>ekwenje</i> o Quesongo é o primeiro a ser cortado, o segundo é Soma, agora os demais se ao cortar não gritar toma o nome de Kalepete o nome do Evamba. Mas se gritar então toma o nome de Javela. Dai seguem os nomes; Masuvala, Muteti, Nguelepete, Ndumba, Livela, Hamuyela, Musuluvala, etc.”</p> <p>“No <i>efeko</i> é mesmo coisa como nós os Vaganda não há magia. O <i>efeko</i> dos outros do nano, é que tem magia que a filha fica 30 à 60 dias, os ensinamentos tem a ver só com a magia”</p> <p>“tal magia esta ligada com o feitiço, com a construção de palhaços isto se passa só com os do norte”</p> <p>“aqui não acontece porque nós estamos ligados com o gado (bois) quem vestiu palhaço não pode ter acesso ao curral dos bois”</p> <p>“as vacas não nascem e nem produzem leite caso o palhaço tenha acesso no curral. Tudo porque os dos palhaços possuem <i>ohaka</i> para feitiçaria”</p> <p>“O <i>onalunhonge</i> aquele que realiza a festa convoca os ekula dele, aqueles com que passou o ekwenje, assim que chegam cantam e dançam <i>ocitita</i> dos bois”</p> <p>“<i>osakula</i> entram a cantar: <i>ecindimola yange ndiluka okavasendi,</i></p>
--	--	---

		<p><i>kavasendi va kevelela ipembe, kavamoli ongombe vakevelela okupiñgala”</i></p> <p>“quando chegam cantam! <i>Kavaniñgula vandete kavandi onjembo vanjovola, kavasendi vakevelela ipembe, kavamoli ongombe vakevelela okupiñgala. Vali komunda vatuvela okutala vali kelombe vatuvela okupaleka onongiki ndavisinga pombula onongombe da visiñgale”</i></p> <p>“outro responde <i>yange oyo kaneñgula vandete, ndendogongo vayovola,</i> os outros respondem batendo palmas”</p> <p>Cada um sita o nome do seu boi”</p> <p>“é circulo de actividades ou de festas já previstas e não comunicadas. Se o boi gritar não se mata, escolhem um outro dia. Ai então é tratado com <i>ocinangi</i> se não <i>ekope</i>, o mesmo que rico em gado. Plantam uma árvore chamada <i>Ombovo”</i></p> <p>“<i>Ocoto</i> é (...) onde se ensina o juízo, por exemplo, temos os nossos filhos, ao anoitecer e chamá-los e fazer o serão com eles é alertar-lhes sobre aquilo que não se deve fazer no seio das pessoas”</p> <p>“as crianças de agora ainda existe algumas que aceitam a educação do <i>ocoto</i> ou <i>onjango</i>, não são todos os que não aceitam, os que aceitam existem”</p> <p>“outros mesmo falando com ele, vão passear. Para nós estas coisas</p>
--	--	--

		<p>de novela ou este programa de novela, se fosse possível talvez deveria cortar-se”</p> <p>“esta parte da novela está a ensinar crianças ato-a. Está a ensinar as crianças coisas que não merecem ser feitas, estão a aprender coisas que não merecem”</p> <p>“depois aprende coisas que mesmo se os pais falarem eles não escutam. Os pais falam e eles não escutam”</p> <p>“alguns por causa dessas matérias estão a aprender ser gatunos por causa das novelas se desse para cortar talvez fosse melhor não está a combinar com a educação dos nossos filhos que queremos que seguem em frente”</p> <p>“Na actualidade como a terra é nossa os pais não podem proibir os filhos irem a escola. Se fizermos isso amanhã os filhos nada vão aprender válido para dirigir o país”</p> <p>“tem mesmo de ser, se houver tempo o filho pode ir ao pasto, não deve ser impedido de ir a escola”</p> <p>“aquilo de impedir pertence ao passado. Agora não há mais que prender o filho com o pasto e não ir a escola”</p> <p>“é para me ajudar amanhã e não sofrer no futuro, tem de ir a escola estudar”</p> <p>“Reactivar o <i>ocoto</i>, eu vejo que é possível. <i>Ocoto</i> não é só aquele</p>
--	--	---

		<p><i>ocoto</i> que nós conhecemos naquele tempo, arranjar um pau de lenha uns troncos grandes todos as noites os velhos e os jovens encontraram-se ai para a troca de experiencias”</p> <p>“<i>ocoto</i> actual pode ser a sala de jantar, pode ser um <i>njango</i>, hoje em dia quem constrói a casa tem sempre um <i>onjango</i>”</p> <p>“Aquelas cadeiras postas ao lado da piscina só o pai só a mãe, olhando a noitinha mesmo para aquelas águas conversando juízo é no <i>ocoto</i>, a sala da jantar, depois do jantar conversando com os filhos trocam experiências que oh filhos é <i>ocoto</i>”</p> <p>“piscina a noite é <i>ocoto</i>, o <i>onjango</i> que cada um constrói no seu quintal, aquele <i>onjango</i> é que é <i>ocoto</i> não é preciso por lenha, sentar mesmo ali conversar com os colegas mais velhos e os filhos a ouvirem o que a gente estamos a conversar contando algumas histórias é <i>ocoto</i>”</p> <p>“cada ano que passa vamos perdendo a nossa identidade, identidade cultural porque quando um estrangeiro vem e diz assim, epá para você ser circuncidado tem de ser no hospital não pode ser na mata, mas o meu pai foi circuncidado na mata”</p> <p>“Porque é que eu não posso levar o meu filho para ser circuncidado no <i>kimbu</i>?”</p> <p>“lá mesmo por onde eu passei, passando pelo mesmo caminho para</p>
--	--	--



		<p>ser mais homem?”</p> <p>“a minha filha não pode fazer <i>efeko</i> porque eu estou na igreja, está mal. Porque se a mãe dela fez e não morreu, o pai fez circuncisão está ai não morreu, está bem! Não é preciso só ir no hospital”</p> <p>“ai deveria haver liberdade para quem quisesse ir ao hospital que fosse, mas se aparece uma família que dissesse que no hospital não mas quer na mata, não houvesse oposição das igrejas, nem do governo tão pouco”</p> <p>“ é só a novela e não escutam o telejornal, não escuta a rádio, não escuta nada. Mas tem que ver a novela, não! Um pai ou uma mãe a ensinar assim aos seus filhos acabou”</p> <p>“nós também tínhamos o <i>gramafone</i>, tínhamos o <i>giradisco</i> mas tínhamos a nossa hora. O sino tocava para parar de tocar e o <i>funje</i>, ali acabou, os pais ocupavam-nos mesmo para a educação”</p> <p>“No passado era assim mesmo, quem não fez circuncisão ou <i>efeko</i> os filhos a ter não sobrevivem”</p> <p>“Por causa da religião eles é que disseram para não continuar por ser uma coisa que não esta lá muito bem”</p> <p>“o religioso não pode mais fazer como está explicado. É assim”</p> <p>“os homens continuam a cortar, só as mulheres é que não se verifica”</p>
--	--	--

		<p>“nos <i>kimbo</i> ainda praticam no nano a igreja não interfere”</p> <p>“Os filhos podem vir no <i>ocoto</i> é só sentar com a sua esposa e aqueles que aceitarem o juízo”</p> <p>“algumas crianças dizem que não vale apenas continuar a ouvir mais essas coisas dos mais velhos é isso”</p> <p>“não vão para o <i>ocoto</i> mais também não vão em nenhuma parte vão sim na novela”</p> <p>“<i>ocoto</i> deles é a novela. Mesmo criança de 2 anos dizem que vão a casa da tia fulana assistir a novela ou o gravador”</p> <p>“No <i>efeko</i>, por exemplo se forem trinta <i>mufeko</i> duas <i>mufeko</i> são mortas”</p> <p>“Em caso de morte na faca a noticia não é divulgada fica só entre os <i>vihenge</i>”</p> <p>“enterram o mesmo no mesmo sitio”</p> <p>“os pais levam comida sempre conhecido que o filho esta lá”</p> <p>“cria o porco e compra panos novos para a festa do fecho das cerimonia convencido que o filho lá se encontra”</p> <p>“Na altura de apresentar os circuncidados é quando toma conhecimento e dizem para esquecer o filho, tem a própria canção que os convidados cantam ao entrarem na aldeia que identifica que o fulano não existe ficou na faca. Enterram no outro local e não no local do corte”</p>
--	--	--

		<p>“Os filhos de agora no <i>ocoto</i> não vão chama ao pai de “<i>papoide</i>”, no <i>ocoto</i> não vai considera atraso”</p> <p>“vai aos passeios ou aonde, se lhe insiste diz que este “<i>papoide</i>” está a abusar muito”</p> <p>“só no gravador com calças arreadas debaixo das nádegas se lhe faz uma observação e capaz de te partir com uma garrafa na cabeça”</p> <p>“Antigamente os bois ficavam no <i>ocoto</i> com o dono sentado como se estivessem a aquecer o fogo. Todos trazem a comida no <i>ocoto</i>, ninguém come sozinho em sua casa”</p> <p>“se houver algum caso de fofoca as mulheres são avisadas para acelerarem com a cozinha e ir ao <i>ocoto</i>”</p> <p>“há que tirar satisfação e encontrar a culpada da fofoca e chamar a atenção” “O <i>ocoto</i> até hoje do meu <i>kimbu</i> o fogo é renovado através da fricção. As meninas são aconselhadas na <i>ewla</i> (cozinha) pela mãe. É ai onde recebe ensinamentos que até agora são observáveis. Por exemplo, ao passar atrás das pessoas tem de dar alguns <i>tokes</i> com os dedos acompanhados do pedido de licença, até agora a minha mulher, vossa tia observa isso, essas de agora não têm respeito”</p> <p>“antigamente quando chega na aldeia encontra visita, ultrapassa, deposita a <i>kimbala</i> e vem junto da visita ajoelham-se e</p>
--	--	---

		<p>cumprimenta, <i>Kowetu! Kowetu!</i> e a visita responde Mwe”</p> <p>“Não se dá a mão, e depois vai para a casa dela”</p> <p>“está a desaparecer o <i>ocoto</i> porque não há mais gente para fazer como deve ser” “algumas crianças não aceitam ser chamadas para o <i>ocoto</i>, os mais crescidos ainda vá que não vá”</p> <p>“os filhos de agora cumprimentam os pais e perguntam se passou bem. “isto é falta de respeito” “me pergunta se passei bem porque dormi com a sua mãe? É um insulto”</p> <p>“quando chega deves te manter calado a espera que ele te pergunte se passaram bem”</p> <p>“O medicamento que usam é “<i>epele</i>”, as fezes do coelho é “<i>omeke</i>”</p> <p>“se não passou pela circuncisão sofre desprezo, vexames, dizem que ele casou mas não passou pelo <i>ekwenje</i>”</p> <p>“Os filhos de agora não vêm no <i>ocoto</i>, não se sabe porque, talvez é o tal fogo que é diferente. O fogo do antigamente era diferente”</p> <p>“Aqui paralisamos, mas os meus (rapazes) fizeram <i>ekwenje</i> mesmo como no antigamente”</p> <p>“Antigamente com a civilização é que paralisaram o batuque é quando disseram não, parem”</p> <p>“agora se andamos esquecidos é com razão porque é muito tempo passado, não praticamos desde criança. É razão para esquecimento”</p>
--	--	--

		<p>“a igreja é a que proibiu tudo, não tocar batuque e não fazer nada. Mas mesmo o batuque esconderam e tocam as escondidas e algumas actividades do passado realizam também as escondidas”</p> <p>“Os pais ficam presentes no local do corte é ai onde ficam <i>okuyelela</i>”</p> <p>“antigamente os mais velhos não aceitavam que as <i>efeko</i> se misturassem com os <i>ekwenje</i>. Porque quando demorava a cicatrizar, receavam que era por causa da presença do sexo oposto então separaram”</p> <p>“No tempo dos mais velhos, se alguém morre na faca fica no segredo”</p> <p>“depois de saírem do <i>ocikanjo</i> e do banho ou seja, depois do corte vão para <i>ocikanjo</i> onde é levada a comida, mesmo para aquele que morreu durante o corte. No dia do término do <i>ekwenje</i> é quando a mãe ou os pais tomam conhecimento”</p> <p>“Os filhos dos outros aparecem e o filho deles não aparece é segurar a mãe no cantinho, óbito já está preparado e se lhe diz para esquecer o filho que já não existe. Todo o gasto que fez foi para criar os filhos dos outros porque lá no <i>ocikanjo</i> o filho dela já não está. Os pais não têm acesso e nem podem tomar conhecimento da morte do filho”</p>
--	--	--

		<p>“No passado antigo era o <i>ocoto</i> do curral dos que controlam os vitelos o <i>ocoto</i> de agora é o meu. Uns dizem é no <i>ocoto</i> do pai, outros no <i>ocoto</i> do avô é o que era o <i>ocoto</i>”</p> <p>“no <i>ocoto</i> tratam-se questões que têm a ver com a educação é o que encontramos como fama. Aqui não tem <i>ocoto</i>”</p> <p>“vocês os da escola, no <i>kimbu</i> apenas aparecem como coisa qualquer” “preferem ir lá onde estão os professores porque do meu lado não existe mais nada do que é deles”</p> <p>“não aceitam estar no <i>ocoto</i>, demais estão cansados por ter passado o dia com o professor”</p> <p>“eu zanguiei-me com eles, quando vêm da escola depois de comer vão para o campo jogar a bola. Você avô chama-os mais para quê?”</p> <p>“Ai os filhos são cortados (<i>ekwenje</i>) e no regresso não param na aldeia ficam na mata onde é constituído <i>ocikanjo</i>”</p> <p>“ali onde foi construído <i>otchikanjo</i> não vem pessoa qualquer vem aquele que não tem mulher as vestes é <i>omaleko</i> para não magoar, o medicamento é <i>omeke</i> e as fezes do coelho é o tratamento recomendado”</p> <p>“Enquanto projectar o <i>ekwenje</i> do filho os pais não podem dormir juntos” “no local do corte os pais estão presentes”</p> <p>“em caso de morte na faca, os pais tomam conhecimento da morte do filho”</p>
--	--	---

		<p>“depois da morte levam o filho e vão fazer o óbito e o funeral”</p> <p>“(…)antigamente nos cemitérios havia <i>ikwamungu</i> que nos cemitérios tocavam batuque, os bois uivavam, havia canções as noites. Mais tarde com a religião acabou”</p> <p>“<i>ikwamungu</i> se continuares próximo do cemitério a noite atiram pedras e o barulho é escutado ao aproximar dá-se a nossa retaguarda, expulsando-nos”</p> <p>“mesmo se for pastar no cemitério eles prendem os bois lá não andam ficam parados, depois de algum tempo então caminham depois de tirar o leite”</p> <p>“Os que prendem os bois são os mesmos que os libertam mediante um barulho que produzem pí”</p> <p>“Agora nós os mais velhos quando temos filhos construímos <i>ocoto</i>, senão temos filhos a quem vamos educar no tal <i>ocoto</i>?” Talvez só fica você e sua esposa, acabou”</p> <p>“se eles existirem (os filhos) aceitam no <i>ocoto</i> você é que chama eles para <i>ocoto</i> eles obedecem”</p> <p>“que existe um <i>esululu</i> que tem <i>ocitenda</i> a sua lenha no <i>esululu</i> não é acendida ato-a ela converge de forma especial. <i>Ocoto</i> de feitiço fica de lado o <i>ocoto</i> normal no centro da aldeia”</p> <p>“Na pedra onde sentam para o corte existe um buraco onde é colocado os restos que são retirados do pênis”</p>
--	--	--

		<p>“a notícia de ter ficado na faca as vezes acontece por engano e dá-se a morte a mãe não toma conhecimento, só no dia do banho que os pais dão conta da ausência do filho e recebem a notícia do seu falecimento. É enterrado mesmo lá no sítio do <i>ocikanjo</i> no cemitério. Mas o homem pode ter conhecimento mas a mulher não”</p> <p>“Não existe mais foi abolido (<i>efeko</i>). Quem aboliu foi mesmo a escola (Igreja) porque vimos mesmo, diziam que não pode continuar, alguns entregaram mesmo as tais zagaias, queimavam”</p> <p>“a família Kalmiteve perturbações mentais por causa disso e a outros provocou cegueira”</p> <p>“o <i>ekwenje</i> não parou até hoje é celebrado mas já sem as cerimónias do passado”</p> <p>“antigamente cada <i>ekwenje</i> tinha nome este é <i>ekwenje</i> tal, aquele é <i>ekwenje</i> tal. Passava as vezes 5 a 6 anos o intervalo de um <i>ekwenje</i> ao outro”</p> <p>“os nomes do <i>ekwenje</i> geralmente são atribuídos aos nomes dos operadores que é do Sawa, é do Kalepete”</p> <p>“davam este intervalo todo para permitir mais reprodução”</p> <p>“mais tarde passou a ser feito através dos circuncidados viajantes era aí onde levavam seus filhos para serem cortados e ficavam nas suas casas e já não iam para <i>ocikanjo</i>”</p> <p>“os homens das injeções vieram, cortaram e aplicavam injeção o <i>cidanda</i>”</p>
--	--	--



		<p>brinca como se nada tenha acontecido, brinca. Agora está tudo parado”.</p> <p>“na parte dos outros do nano (ovimbundu) ouviam que <i>ekwenje</i> faz passar pelos palhaços nós aqui é mesmo só <i>onjando</i> é só isso”</p> <p>“<i>Ocoto</i> o que nós encontramos dos mais velhos foi instituído por causa do juízo das crianças o estar de uma aldeia. Ao por do sol ordena-se ao filho para acender a fogueira”</p> <p>“(…) toda a comida que é preparada a noite a refeição é feita neste tal <i>ocoto</i>”</p> <p>“depois do jantar a pausa, verifica-se com separação dos vitelos com as mães. Depois disso ou do trabalho dos vitelos, senta-se junto do mais velho onde se janta”</p> <p>“O <i>ocoto</i> não existe mais, por causa dos homens que só querem ficar ai onde estão as mulheres, onde cozinham, nas pedras <i>pwa teha</i>. Não querem ir para o <i>ocoto</i> querem aquecer-se nas <i>ateha</i>”</p> <p>“<i>ocotoé</i> para serão agora já não fazem. As crianças aceitam estar no <i>ocoto</i> porque acompanham onde há fogo”</p> <p>“<i>Ocoto alume Ivo vatchimapo omo lyokuyotayota kwavo pwa teha</i>”</p> <p>“No <i>ekwenje</i>, o primeiro a ser cortado toma o nome de Quessongo”</p> <p>“senta na pedra, assegurado nas ancas pelos homens adultos. A frente da pedra onde se senta é cavado um buraco para derramar o sangue e são depositados os restos retirados do pénis”</p>
--	--	--

		<p>“Depois de terminar o corte a todos o buraco aberto é tapado com pedra de sentar”</p> <p>“isto dá-se no período do fim das chuvas e início de cachimbo em Junho a Setembro, com o início das chuvas, dizem <i>vikalyata kwakonjo</i>. Saem do <i>ocikanjo</i> e vão para o rio tomar banho”</p> <p>“durante o período que durar o <i>ekwenje</i> se morrer alguém ou se alguém ficar na faca, não se realiza óbito a noticia não passa para os progenitores”</p> <p>“Mesmo se alguém tiver filhos no <i>ocikanjo</i>, e haver óbito na aldeia não se realiza, só depois do banho. Não pode haver óbito enquanto decorrer o <i>ekwenje</i>”</p> <p>“ao cumprimentar o <i>ocindada</i> este responde <i>Ngama!</i> Procedimento abrangente as pessoas que prestam apoio de cozinha, que também responde <i>Ngama!</i></p> <p>“<i>ocihenge cindanda</i>, não é chamada pelo nome próprio. Não são chamados por nome de pessoas são <i>indanda</i>”</p> <p>“mesmo o caso do pai que tem o filho na circuncisão e morre, não se realiza o óbito” Vimos nós quando fizemos <i>ekwenje</i>, os nossos companheiros perderam o pai, o óbito só se realizou depois de tomarmos banho e encerrar as actividades”</p> <p>“Não pode acontecer com alguém que tem filho na circuncisão e faz óbito”</p> <p>“mesmo depois de curadas as feridas eles permanecem lá a brincar, a</p>
--	--	--

		<p>aprender <i>onjando</i>, para apresentar no dia do encerramento do acampamento, vestidos de <i>osala</i> na cabeça, panos cruzados no peito, um <i>omaleko</i> e dois cassetes marcados denominados <i>ikamuti</i>”</p> <p>“ao entrarem na aldeia da festa cantam: <i>Lyolyo linguguma lyetu ekwenje, liveta veta colombweti</i>”</p> <p>“<i>Ocoto</i> de feitiço é outro, <i>ocoto</i> de serão é outro”</p> <p><i>Ocoto</i> era feito algumas vezes que um homem circundado tem os seus <i>ekula</i>, companheiros do acampamento, fez a festa de <i>onaluhonge</i>. Os <i>akula</i> chegam na aldeia do <i>ekula</i>, mesmo sem <i>ocoto</i>, passam a noite a cantar com o <i>boi</i> morto”</p> <p>“no dia seguinte vão cortar <i>ocipanji</i> que é constituído pelos paus <i>umbovo</i> e <i>usinga</i>, são colocados na parte além do <i>ocoto</i> onde são plantados na quantidade de dois <i>umbovo</i> e dois <i>usinga</i> de cada lado perfazendo oito paus dos dois lados. Um <i>umbovo</i> e um <i>usinga</i> de cada lado têm forquilha onde é colocada o <i>etambo</i> do dono do <i>onaluhonge</i>”</p> <p>“<i>ocoto</i> desapareceu, mesmo os tais filhos não tem como fazer <i>ocoto</i>. Sentas com quem no tal <i>ocoto</i>?”</p> <p>“os tais filhos já não vem no <i>ocoto</i>”</p> <p>“quando anoitece vão para vila para ver aquilo de brincadeira de nudez, estes é que vêm no <i>ocoto</i>?”</p> <p>“<i>ocoto</i> desapareceu porque de tudo o que se está a fazer agora não é aquilo</p>
--	--	--

		<p>que as pessoas mais velhas querem”</p> <p>“não é o que nós fazíamos. Paralisou por causa da escola porque o filho não senta por causa de si vai estudar”</p> <p>“a religião é que suprimiu porque diziam que estás no tempo do dono [branco] (...)”</p>
<p>A relação entre a educação escolar e a educação tradicional</p>	<p>Complementaridade?</p>	<p>“A educação tradicional é a base e o topo é a própria educação escolar. Porque na educação escolar é ali onde vamos aproveitar a educação dos quadros para amanhã, poder dirigir o país, a província, o município, a comuna. Porque é ali onde vamos aproveitar ter um gestor.”</p> <p>“(…) a educação tradicional é apenas o alicerce está como alicerce desta casa, mas sem as paredes não é nada. A educação escolar são as paredes e o tecto.”</p> <p>“Mais entre o filho que passou pelo <i>ocoto</i> e vai a escola e aquele que não gosta do <i>ocoto</i> de ouvir a educação dos mais velhos, se os dois forem a escola atribui-se juízo aquele que obedece porque é o que tem juízo e que te vai criar. O outro vai andando só.”</p> <p>“Tanto o conhecimento científico cultural como religioso formam a trindade.”</p> <p>“trindade educação, cultura e religião complementam-se”</p> <p>“A educação secular deveria ter em conta a educação tradicional como base”</p>

		<p>“A escolha recai entre as duas educações escolar e tradicional, devemos ajudar o professor que ensina as crianças no sentido de que a criança leve para a escola algumas bases de educação de como respeitar os mais velhos, o professor, os colegas do estudo, tudo isso é importante porque o professor é o segundo pai”</p> <p>“o primeiro pai é o que teve a criança. É necessário que a criança leve já a educação de casa, para que quando acrescentar outra educação está de pé e cresce direito”</p> <p>“O que estuda tem o direito de sentar no <i>onjango</i>, porque o que estudou e foi ensinado no <i>onjango</i> que mesmo amanhã encontrar os mais velhos seja capaz de os respeitar. Os mais velhos dizem”<i>momela mocita covayo pamwe yimwe yatilapo</i>”</p> <p>“A escolha entre a educar escolar e a educação tradicional recai para todos porque o que há nesta existe noutra. Significa que se tem educação do <i>ocoto</i> deve acrescentar com a escola e de escola deve possuir os conselhos de tradição”</p> <p>“<i>Ocoto</i> é a educação escolar podemos dizer que é igual, a escolha é para as duas coisas. Você pai começa com os conhecimentos do <i>ocoto</i>, com os conhecimentos ou ensinamentos da escola fica completo”</p> <p>“quer dizer que na escola estão a ajudar a nós os pais. Nós começamos e a escola termina. Tudo vale ou é importante”</p>
--	--	---

		<p>“Entre a escola e a educação tradicional para o caso de escolha a melhor é a escola de estudar que é importante”</p> <p>“mas se temos dois filhos, um frequente o <i>ocoto</i> e a escola, o outro só a escola, vale mais aquele que frequenta os dois lugares, é que tem juízo que conversa com os mais velhos”</p>
	<p>Diálogo?</p>	<p>“O melhor seria que se tivesse em conta os ensinamentos tradicionais para combinar bem com a escola. Distinguir que os mais velhos ensinam assim a escola ensina assim saber diferenciar. A escola também é lavra grande de estudar.”</p> <p>“O professor do tempo colonial ensinava também os ensinamentos dos mais velhos. Se o mais velho passa eles mandam levantar os alunos, agora não acontece porque mesmo os tais professores não têm essa preparação”</p> <p>“A educação escolar do filho que passou pela educação do <i>ocoto</i> e o que não passou não é igual”</p> <p>“o filho que não passou pela educação tradicional é como se fosse <i>ocitovango</i>, não vai estudar vai ser estudado. Você pode educa-lo quando atingir a 7ª Classe por insinuação dos outros abandona a escola. Por não ter passado pelo <i>ocoto</i>”</p> <p>“aquele que passou pelo <i>ocoto</i> com os ensinamentos do pai e do professor, amanhã pode ser governo, pode ser comissário porque ouviu coisas de juízo”</p>

		<p>“se o filho não passar pelo <i>ocoto</i> torna-se <i>ocitovongo</i>”</p> <p>“Entre a educação escolar e a tradicional não há escolha tudo serve, antigamente zangávamos contra o colono, agora demos conta que ele trouxe sabão, abriu-nos os olhos”</p> <p>“Escolher entre a educação escolar e a educação tradicional, é melhor da educação escolar porque esta de <i>ocoto</i>, só nos dias de hoje estás atrasado”</p> <p>“muitos que estudaram e não passaram pelo <i>ocoto</i> amarraram-se porque o lápis é uma corda”</p> <p>“o lápis é uma corda porque quando escreves está a complicar-se, porque há coisa que se você escreve por excesso ultrapassando os mais velhos pode te criminal e amarrar-te”</p> <p>“é uma corda, vai preso”</p> <p>“as pessoas podem interrogar-se, mais então o fulano estudou, como deixou escapar isto?”</p>
	Homogeneidade?	<p>“O que deveria ser é que o professor da escola e da educação tradicional deveriam trabalhar em conjunto para não atrofiar as crianças.”</p> <p>“Podem sobreviver as duas educações (secular e tradicional) através do próprio homem que conserva tanto a educação secular como a tradicional, o próprio homem é quem conserva”</p> <p>“por existir o homem que pode conservar e dirigir bem, dignificar a sua dignidade, as suas leis, tudo é preciso escolher só bem, porque não vemos</p>

		<p>na educação tradicional como se tudo fosse negativo não, tem de haver homens para separar coisas positivas que podem dignificar-lhe e assim tanto na educação secular como na educação tradicional, quando haver homens dignos podem caminhar juntos”</p> <p>“Não há preferências entre a educação escolar e a educação tradicional, ou seja, caminham juntos”</p> <p>“o trabalho da escola do governo é rápido e o trabalho escolar é rápido é com ele que vamos iniciar, porque o governo é o pai, a escola da igreja é a mãe” “o mandar do pai e da mãe não é igual. O pai bate, tira manias”</p> <p>” Eu faço a seguinte comparação, entre a educação escolar e a educação tradicional há uma grande separação o que não deveria acontecer, por isso é que alguns governos já conseguiram e estão a conseguir juntar as duas coisas a partir já das duas línguas que oficialmente se pode falar numa determinada comunidade ou num determinado país”</p> <p>“Para a escolha tudo é importante a escola e a educação do <i>ocoto</i>”</p> <p>“Antigamente era que os ensinamentos do <i>ocoto</i> caminhavam juntos com os ensinamentos da escola”</p> <p>“Entre a educação escolar e a educação tradicional não há mais importante, todas são importantes, tudo é bonito”</p> <p>“A nossa educação tinha valor, a vossa agora tem valor porque não deixa enganar balança. Não há escolha entre a educação escolar e a</p>
--	--	--



		<p>educação tradicional”</p> <p>“Aquele que passou pelo <i>ocoto</i> levou tudo em conjunto como deve responder aos mais velhos, conhece a árvore genealógica, conhece as origens, pergunta. Quem passou pelo <i>ocoto</i> pode responder as perguntas dos mais velhos”</p>
--	--	---