

WLSA MOÇAMBIQUE

**OS RITOS DE INICIAÇÃO
NO CONTEXTO ACTUAL:**

**AJUSTAMENTOS, RUPTURAS E CONFRONTOS
CONSTRUINDO IDENTIDADES DE GÉNERO**

**Conceição Osório
Ernesto Macuácuca**

Maputo, Julho de 2013

FICHA TÉCNICA:

Título: OS RITOS DE INICIAÇÃO NO CONTEXTO ACTUAL: ajustamentos, rupturas e confrontos. Construindo identidades de género.

Direcção da pesquisa: Conceição Osório

Autores: Conceição Osório e Ernesto Macuácuca

Assistentes de pesquisa: Iolanda Siteo, Léa Barreau-Tran, Josefina Tamele

Revisão científica: Luiz Henrique Passador

Revisão linguística: Bertina Oliveira

Editora: Maria José Arthur

Contribuições:

Manuel Macie participou na recolha de informação, na revisão da literatura do estudo piloto e na recolha de informação para o estudo principal na província da Zambézia.

Yolanda Siteo participou na recolha de informação no trabalho de campo do estudo piloto, na caracterização da amostra e na elaboração do capítulo II (Legislação e Políticas públicas).

Léa Barreau-Tran participou na recolha de informação para o estudo piloto e para o estudo principal, na província da Zambézia.

Josefina Tamele participou na caracterização da amostra e na elaboração do capítulo II (Legislação e Políticas Públicas).

Capa: Diana Manhiça, Zoom

Pintura da capa: Carlos Jamal

Composição gráfica: WLSA Moçambique

Nº do Registo: 7863/RLINLD/2013

Impressão: CIEDIMA, Lda

ISBN: 978-989-96871-4-1

A WLSA Moçambique é financiada pela Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada da Suécia, OXFAM Bélgica, OXFAM Canadá, MASC, Programa AGIR, CAFOD

Nº de exemplares: 1000

Maputo, 2013



Reino dos Países Baixos



Agradecimentos

Foram muitas e muitos as/os que nos sectores da educação, da saúde e da acção social despenderam o seu tempo e o seu saber para connosco partilharem a sua experiência e o seu trabalho. Pela sua generosidade e abertura os nossos agradecimentos.

Aos membros das organizações da sociedade civil, às lideranças comunitárias aos mestres e matronas o nosso reconhecimento.

Mas é particularmente às e aos jovens que abriram o seu coração e que, por vezes, com vergonha, medo e sofrimento descreveram as experiências vividas durante a sua participação nos ritos de iniciação que dedicamos este livro.

E, por último, não podíamos esquecer as/os a quem não tem sido dada voz para exprimirem os seus sentimentos de revolta e indignação face a práticas culturais que lhes retiram direitos. A estas e a estes jovens o nosso muito obrigado pela lição de coragem que nos deram.

Siglas e Acrónimos

AMETRAMO	Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique
B.R	Boletim da República
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEDAW	Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Violência Contra as Mulheres
CNAC	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças
CNAM	Conselho Nacional para o Avanço da Mulher
CRM	Constituição da República
EP	Ensino Primário
ESG	Ensino Secundário Geral
EGSE	Estratégia de Género do Sector de Educação
FGM	Mutilação Genital Feminina
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HIV	Vírus de Imunodeficiência Adquirida
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INSIDA	Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV/SIDA em Moçambique
ITS	Infecção por Transmissão Sexual
MAGEEQ	Mainstreaming Gender Equality in Europe
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MISAU	Ministério da Saúde
MMCAS	Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social
ODM's	Objectivos de Desenvolvimento do Milénio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PARP	Plano de Acção para a Redução da Pobreza

PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PARPA II	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta II
PEE	Plano Estratégico do Sector de Educação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
PESS	Plano Económico e Social do Sector da Saúde
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PNAC	Plano Nacional de Acção para a Criança
PNAM	Plano Nacional para o Avanço da Mulher
PNE	Política Nacional de Educação
PNSSR	Política Nacional de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SADC	Southern African Development Community
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEM	Fundo das Nações Unidas para a Mulher
WLSA	Mulher e Lei na África Austral

Índice

Prefácio	11
Introdução	21
Capítulo I - Dilemas teóricos, dimensões de análise e amostra	33
1. Cultura e sexualidade	33
2. Cultura: uma dimensão da ordem social	35
2.1. Cultura, culturalismo e tradição	45
2.2. Cultura, etnia e direitos humanos	57
2.3. Cultura e dominação patriarcal	63
3. Ritualização: corpos (in)disciplinados.....	70
3.1. Repassando brevemente as funções dos ritos	71
3.2. Identidades e ritualização	75
3.3. Corpo e sexualidade	82
3.4. Sexualidade: incorporação e subjectivação.....	86
3.5. Sexualização do poder/poder sexualizado	90
3.6. Sexualidade e direitos humanos.....	95
4. Dimensões da análise	102
5. A amostra.....	107
Capítulo II - Legislação e Políticas Públicas.....	113
1. Instrumentos internacionais.....	114
2. Moçambique: legislação e políticas públicas	124
3. Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM's)	131
4. Agenda 2025	132
5. Programa Quinquenal do Governo (2010-2014).....	133

6. Política de Género e Estratégias de Implementação (2006)	136
7. Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC, 2006-2010)	138
8. Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II, 2006-2009)	140
9. Plano Económico e Social do Sector da Saúde (PESS, 2010)	142
10. Política sectorial de Educação	143
11. Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006-2010/11)	144
12. Estratégia de Género do Sector de Educação para o período 2011-2015	151
Capítulo III - Ritos de iniciação: coesão cultural e estratégias de poder	155
1. Estrutura, organização e sistema funcional dos ritos.....	157
1.1. Concepção, organização e funções/objectivos	157
1.2. Agentes, expectativas e integração social	166
1.3. Identidade etnolinguística e ritos: o caso dos grupos <i>makhuwa, makonde, chuwabo, sena e ndau</i>	174
2. Os ritos na actualidade: mudanças, contrapoder e reafirmação	198
2.1. Os ritos ontem e hoje: diferenças históricas marcantes....	198
2.2. Objectivos aparentes e secretismo dos ritos: <i>continuidade e sofisticação</i>	205
3. Estado, religião e ritos.....	210
3.1. Lealdades sociais tradicionais do poder político do Estado moçambicano: os casos dos discursos da “nossa cultura” e da “unidade nacional”	210
3.2. Ritos e Estado: encontro e confronto nos casos das autoridades da Educação, dos Direitos Humanos/Justiça e da Saúde	218

3.3. Dinâmica social dos ritos: as dimensões do capital sociocultural, do poder político e do simbolismo religioso.....	224
Capítulo IV - Ritos de iniciação e construção do masculino e do feminino	235
1. Identidades, família e escola	239
1.1. Escola: organização, <i>curricula</i> e articulação.....	256
2. Rituais: espaço, duração e cerimónias	268
3. Identidades de género e identidades sexuais: acordos e resistência	312
3.1. Factores de demarcação da iniciação ritual.....	318
3.2. As dimensões da aprendizagem ritual.....	329
3.2.1. A questão do respeito	330
3.2.2. Vida sexual: discursos e práticas	345
a) <i>Othuna</i> e <i>matinjis</i> : sexo à força ou a força do sexo	347
b) Aprendendo a sexualidade: conformidades e resistência ...	350
c) Iniciação sexual, casamentos prematuros e abandono escolar	369
Conclusões.....	391
Referências Bibliográficas.....	399
Anexo 1.....	417
Anexo 2	419

Prefácio

Processos em mudança: ritos de iniciação, cultura e identidades

O livro contribui para o debate sobre os ritos de iniciação no contexto actual, abrindo novos caminhos e instrumentos analíticos que oferecem uma visão inovadora sobre o tema, no sentido em que pretende abordar as instituições culturais em constante mutação mas igualmente plenas de contradições e sujeitas a mudança. Por isso, também se escolhe como grupo-alvo os jovens que, circulando em espaços múltiplos, oferecem mais possibilidade, na complexidade e na diversidade, para potenciar essa mudança.

Este livro da WLSA Moçambique surge na sequência de outras pesquisas com carácter interdisciplinar e com uma perspectiva de género, categoria analítica transversal das relações humanas, que têm ajudado a aprofundar estudos e reflexões, tratam das práticas e racionalidades fundadoras de vários tipos de desigualdade e opressão, tão presentes na sociedade, e que parecem fazer parte da ordem natural e das relações sociais e políticas. Ele surge num período em que é cada vez mais efervescente o debate público em torno da defesa dos direitos humanos das mulheres. Com efeito, domina a preocupação de apresentar ideias alternativas a visões ortodoxas e posicionamento político prevalecente, cuja essência se alicerça na imutabilidade e na primazia da cultura e tradição.

Procura-se assim defender modelos de análise que respondam à transitoriedade e fluidez dos fenómenos culturais e incentiva-se a que várias vozes, nomeadamente as marginais, possam reivindicar o acesso aos recursos e benefícios.

Modelos dinâmicos da cultura

Partindo dos pressupostos que, nas distintas culturas, as identidades sexuais são formatadas em desigualdades pelos ritos, o que está de acordo como o modelo dominante que estrutura as relações de gênero, os autores empreendem várias discussões e apresentam distintas posições teóricas, procurando enfatizar os mecanismos materiais e simbólicos desenvolvidos pela aprendizagem ritual. Interroga-se em torno dos marcos interpretativos actuais sobre o corpo como lugar de produção e reprodução de uma ordem cultural, social e política. Ultrapassando as fronteiras disciplinares e num diálogo frutífero, o livro reavalia as premissas epistemológicas e metodológicas de vários autores que, no estudo das culturas, dão ênfase à análise de estruturas sociais, classificações simbólicas e práticas agenciadas.

Assim, no estudo dos ritos há um esforço plural de várias dimensões para revisitar o conceito de cultura segundo ferramentas analíticas que acentuam que as dinâmicas internas e externas da cultura, operando sobre os ritos, constroem identidades por aproximação e/ou rupturas, agindo como elementos de consenso e comunicação, mas cimentando, igualmente, as relações de dominação. Com efeito, os ritos, na sua capacidade de ordenar e criar a coesão social, regulam comportamentos segundo preceitos imbuídos de um conformismo para conservar e acentuar as hierarquias, reforçar as diferenças e desigualdades. Do mesmo modo, os aparatos para disciplinar os corpos intensificam-se para legitimar um certo tipo de sexualidade ligada a padrões socialmente estabelecidos do masculino e do feminino, padrões esses oriundos de representações sociais e culturais construídos a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidos nos rituais iniciáticos. Essas representações interiorizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade dos indivíduos.

Na aprendizagem ritual sobre o corpo, a cultura influencia as orientações e práticas a serem adoptadas e apropriadas. Na manutenção dos ritos como instituição cultural é evidente a adesão e a adopção das normas como requisito de integração, mas fica

igualmente patente a não anuência de certos valores e códigos que permitem tornar inteligíveis as condutas, uma vez que determinadas rupturas ocorrem.

Este aspecto de construção das identidades visível nos ritos, ou seja, a ligação entre o individual e o colectivo, permite que os jovens se representem como adultos, membros de um grupo e se apropriem dos valores e práticas, mas, em simultâneo, recorram a uma posição de destaque do colectivo num processo de desapropriação para vincar o seu eu. Mas é importante entender o sentido que é conferido aos valores aprendidos para compreender os mecanismos, os agenciamentos por eles utilizados para construir representações e práticas que os identificam enquanto sujeitos femininos e masculinos.

Deste modo, perante relações de poder assimétricas, pode-se estar diante de situações de manutenção mas, igualmente, de não aceitação por parte dos agentes, surgindo mesmo alguma resistência à conservação de comportamentos sexuais. Os autores sublinham que as identidades sexuais não são estáticas, imutáveis. Há que considerar que as mesmas estão constantemente a ser reajustadas no interior do eu e nas relações sociais estabelecidas com o outro.

O estudo dos significados culturais é de grande relevância quando focalizamos processos identitários, tornando-se primordial a interacção entre as identidades individuais e colectivas e como, nesta mesma interacção, as semelhanças e diferenças se vão modificando, ajustando e rompendo. A importância desta obra é sublinhar mais uma vez, o que menciona James Clifford, citado por Kuper (2001:274), ao afirmar que identidade colectiva é um processo de invenção híbrido e muitas vezes descontínuo.

A obra elucida-nos sobre as estratégias de contrapoder desencadeadas, com vista à desapropriação dos saberes transmitidos, evidenciando sinais de contestação ou reajustes que potenciam mudanças. Assiste-se, por parte de alguns jovens, a uma rejeição dos comportamentos socialmente esperados, sendo que a aprendizagem não surge de forma livre. Fica assim visível a coação e evidencia-se a aprendizagem da sexualidade como arena de lutas. Por exemplo, a

violência física infligida durante os ritos é contestada pelos jovens e, em certos locais, as raparigas rejeitam o alongamento dos pequenos lábios, ou dão indicações de que não é imperioso que os valores transmitidos tenham que ser interiorizados e assumidos nas suas práticas.

Os autores oferecem deste modo um campo aberto para uma análise crítica que considera que os mecanismos de reprodução da inferioridade feminina são interiorizados pelas próprias mulheres nos processos de aprendizagem, convertendo-as apenas em simples objectos (Bourdieu, 2002). Assume-se uma postura que contraria a ideia de que os mecanismos de produção e reprodução da dominação são tão perfeitos, tão isentos de fissuras, que dificilmente se podem modificar ou apresentar alternativas.

Defende-se assim que o corpo socialmente informado age como produtor e produto no processo de apropriação. Os indivíduos definem-se, vêem-se, simultaneamente, como agentes, sujeitos e objectos. A obra conduz a reflectir que não se está diante de um sujeito unitário, nem da noção de um corpo singular e abstractamente homogéneo, na linha do que teóricos como Foucault (1987) reflectiram. Há capacidades e propriedades distintas dos corpos de diferentes idades e géneros. Nos sujeitos, há uma consciência incorporada com propósitos, vontades e agência (Turner, citado por Vale de Almeida, 1996:15).

Criticando a visão imobilista, os autores demonstram que as culturas estão em constante produção e continuidade. Surge assim a premência, em termos metodológicos, de estar atento a tensões e conflitos que os agentes desencadeiam nos processos de mudança da ordem social e da cultura como dimensão dessa mesma ordem.

Estamos perante modelos dinâmicos da cultura que correspondem a modelos fluidos de identidades de género, pondo ênfase nos processos de mudança social e o carácter construído e instável dos fenómenos culturais.

A inversão da ordem social dominante implica uma escolha, uma autonomia enquanto sujeitos, em que fica patente a visibilidade das

reivindicações e os confrontos que permeiam as relações de poder num modelo de dominação que hierarquiza direitos. Ou, pelo contrário, pode potenciar o empoderamento.

Na verdade, a capitalização destes espaços para provocar a reconversão da sexualidade em relação às normas definidas, materializando o exercício dos direitos sexuais, só seria possível mediante a apropriação e manipulação dos elementos que configuram a subordinação. Se estas práticas femininas podem ser o veículo de reprodução da inferioridade, têm o condão e o potencial de poderem ser, em simultâneo, o lugar estratégico para modificação dos sistemas, criando descontinuidades. A própria liberdade inerente ao exercício do poder estimula o desenvolvimento de estratégias, lutas, competições e contestação das estruturas de dominação.

Com efeito, segundo Douglas (1971), as sociedades expressam uma cultura formal com ideias e áreas bem definidas de separação entre ordem e desordem. As ambiguidades e anomalias situadas nas fronteiras dos sistemas trazem a desordem que destrói os padrões, mas também fornecem a matéria-prima da padronização. A própria desordem tem, portanto, um estatuto ambíguo, na medida em que representa não somente a ameaça de destruição, mas também o potencial criativo: simbolizando poder e perigo, não pode ser simplesmente expurgado sem conduzir à derrocada a todos os títulos da ordem social e simbólica. É preciso reduzir a ambiguidade, controlar a experiência desordenada.

Acentuam-se, assim, os dinamismos instaurados nos sistemas e a instabilidade destes em contextos onde está presente a interculturalidade e as diversidades internas dos grupos.

Multiculturalismo e os direitos humanos

Diante de uma postura rígida e de um olhar da cultura como um conjunto de atributos essencializados e da visão totalizadora do multiculturalismo, os autores acentuam, para o caso vertente dos ritos de iniciação, a preocupação, por um lado, em preservar práticas culturais segundo os contextos sociais e políticos vividos pelas comunidades, permitindo a integração e o reconhecimento de cada

um no colectivo, mas também, por outro lado, os mecanismos de opressão a eles inerentes. Sublinham, igualmente, a necessidade de se estar atento ao surgimento de estratégias de luta capazes de dar respostas às desigualdades subjacentes a esses mesmos processos, potenciando a defesa dos direitos humanos das mulheres. Com efeito, um dos riscos da essencialização das identidades culturais é de incentivar uma homogeneidade cultural que impede a manifestação das diferenças e a diversidade no seio dos grupos.

Este facto remete-nos para a questão da defesa dos direitos culturais, onde se apregoa a necessidade de assegurar em boa medida uma autodeterminação, mas sobretudo o direito a ser diferente, assinalando-se a importância de que todos possam manifestar os seus ideais, recriar os seus padrões identitários e aspirações. Todavia, a apologia da diferença pode chocar com a noção de que deve haver uma coexistência e respeito pela diversidade cultural.

O livro infere que o paradoxo entre direitos humanos, direitos culturais e diversidade cultural conduz a que a cultura esteja em constante produção, sujeita a mudanças agenciadas por actores sociais, enquanto sujeitos de direitos e que o Estado deve desencorajar práticas culturais que violem esses mesmos direitos, repelindo modelos culturais que resultem num processo de agravamento da posição subalterna das mulheres, promovendo a desigualdade.

Na verdade, sob a capa de se conservar a tradição assiste-se a um reavivar de manifestações culturais (os ritos são alguns dos exemplos mais paradigmáticos) que ilustram a necessidade de preservar uma ordem configurada pela ideologia patriarcal dominante. Como bem sublinha Lenclud (1987:118), a utilidade particular de uma tradição é possibilitar e oferecer a todos que a enunciam e reproduzem no quotidiano, os meios de afirmar as suas diferenças e de assegurar a sua autoridade e poder.

Os ritos *genderizam* claramente as identidades de género não apenas porque reproduzem o modelo social e cultural de dominação patriarcal, mas também porque o reforçam e legitimam, através das cerimónias, dos espaços e dos dispositivos que os asseguram, como

sejam o segredo, o medo e os castigos. Mas não se pode deixar de reconhecer que os mecanismos criados para configurar o seu papel social precisam de ser desconstruídos e reanalisados, em função de novas realidades e contextos em que os mesmos vêm ocorrendo.

Mudanças nos ritos

Os ritos tidos como acções simbólicas e padronizadas através da repetição na interacção social foram sendo sujeitos a circunstâncias políticas e sociais vivenciadas pela comunidade. Obedecendo a três momentos sequenciados (separação, margem e agregação) foram, entretanto, sendo modificados, permanecendo todavia o objectivo primordial - a manutenção das desigualdades de género em torno dos papéis sociais atribuídos, exercício da sexualidade e dos direitos. Na parte da obra que fala das mudanças nos ritos, os autores oferecem um campo aberto para uma análise crítica dos estudos que consideram as relações de poder e as desigualdades entre mulheres e homens no campo da sexualidade, sem que se questionem os aspectos estruturais da subordinação das mulheres. Assim, por exemplo, na aprendizagem sobre o sexo, os aparatos de disciplina dos corpos ditam regras em geral sob um regime binário: lícito, ilícito, permitido e proibido, que se intensificam para legitimar um certo tipo de sexualidade ligada a padrões socialmente estabelecidos do masculino e do feminino. Padrões esses oriundos de representações sociais e culturais construídos a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidos através dos ritos.

Essas representações interiorizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade feminina mas, sobretudo, para aprendizagem por parte das mulheres que o seu valor e o seu poder, se localiza no corpo e no uso deste. A produção de significados a partir do corpo do outro é definida e regulada através de práticas discursivas produzidas pelo poder disciplinar que as nomeia, mas onde prevalece a violência. Dessa forma, o aparato dessa construção exige um tipo de aprendizagem que depende frequentemente de um ideal de que certo conhecimento seja afixado a certas identidades na base de um poder constrangedor.

O livro faz-nos reflectir sobre o facto de que, tal como as demais dimensões da identidade, a sexualidade é uma construção social e que não se refere apenas ao sexo genital. Tratar desta problemática pressupõe reconhecê-la como uma abordagem com uma multidimensionalidade a diversos níveis. Como Helle-Valle (2005) demonstra, a sexualidade deve ser reconhecida como uma dimensão humana que quanto mais se conhece e compreende, mais se reconhece a necessidade de lhe ampliar o sentido.

Entre as funções mantidas em segredo situa-se a repressão sexual das meninas. O controlo sexual do potencial reprodutivo é focalizado nas mulheres. O papel de pai e esposo é definido em termos de autoridade em relação aos seus dependentes e esta relação é formulada através de uma metáfora do esposo como sendo o chefe. O que dá à jovem o estatuto de mulher é a concepção, pois a identidade feminina está intimamente confinada à sua função de mãe.

Parte-se do pressuposto de que os processos identitários funcionam como coordenadas culturais no processo de constituição da subjectividade. Além de posicionarem os sujeitos concretos nas suas relações com os diversos grupos sociais existentes nos contextos culturais em que estão inseridos, estes são todavia marcados por funções e papéis inquestionáveis. Mas o livro chama sobretudo a atenção, como já afirmámos, para as mudanças, o que vem perturbar o cenário de uma suposta simplicidade e imutabilidade dos ritos como expressão de uma cultura essencial. Neste processo, o papel da escola na construção da consciência de cidadania, é crucial.

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *A Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure. Essais sur les notions de pollution et de tabou*. Paris: François Maspero.
- Foucault, M. (1987). *História da Sexualidade*. Vol. II. Lisboa: Gradiva.

- Helle-Valle, J. (2005). "Understanding sexuality in Africa: Diversity and contextualised dividuality". In: S. Arnfred (orgs) *Rethinking sexualities in Africa*. Uppsala: Almqvist Wiksell Tryckeri AB.
- Kuper, A. (.2001). *Cultura: La version de los antropólogos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lenclud, G. (1987). "La tradition n' est plus ce qu' elle était". In : *Terrains*, n° 9. pp 110-123.
- Vale de Almeida, M. (1996). "Corpo presente". In: M. Vale de Almeida (org.) (1996). *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. Oeiras: Celta Editores.

Ana Maria Loforte

Introdução

“Não pode ser seu amigo quem exige o seu silêncio ou nega o seu direito a crescer”.

Alice Walker

“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”.

Hannah Arendt

Os ritos, sejam de passagem de idade, sejam de nascimento, matrimónio ou morte, têm sido estudados enquanto objecto autónomo pelas disciplinas que constituem as ciências sociais, sobretudo desde as últimas décadas do século passado, quando, principalmente a antropologia e a sociologia sobrelevam a importância da contextualização cultural e a sua relação com as esferas de ordem política, económica e social. Isto é, as novas abordagens interferem na “perda de inocência” dos ritos como expressão de uma cultura essencial, original e imóvel, deslocando o olhar para a estrutura de poder que influencia e orienta as suas funções, organizando as representações e as práticas dos actores sociais. Significa que os ritos, como defende Van Gennep (1977), regulam e constroem o indivíduo em função de uma ordem mais geral, produtora de valores e comportamentos, através de sequências e dispositivos que procuram, pela conformação, a conservação das posições das pessoas na hierarquia social.

Esta abordagem, que tem a sua origem na sociologia dinamista, reconhece o peso da estrutura (e das dinâmicas que nela se organizam) na acção dos sujeitos, ou melhor, na incorporação dos dispositivos de “segurança” da ordem, que determinam as identidades sociais. É neste sentido que os ritos aparecem como

elementos de coesão social e cultural, permitindo a integração e o reconhecimento de cada um no colectivo. São herdeiros desta posição os estruturalistas e pós-estruturalistas como Bourdieu (1989), que vêm nas disposições constituintes do *habitus*, os elementos decisórios na construção identitária e na acção dos sujeitos. Embora Bourdieu tenha passado nas suas últimas obras de uma visão fundada “agressivamente” na reprodução, como é o caso do seu trabalho sobre educação formal, para um olhar centrado nos recursos que os indivíduos podem manipular para influenciar, ajustar e alterar as disposições inerentes ao adquirido e apropriado pelos sujeitos, é na tradição weberiana que o peso da estrutura se desloca para o sistema de significações que o indivíduo confere ao incorporado (manifesto nos gestos e no discurso), na busca do seu reconhecimento pelo outro.

Se as identidades individuais ganham sentido na sua relação com a identidade colectiva, é importante, e no caso do nosso estudo mais ainda, reconhecer como as identidades individuais se vão construindo por aproximações e/ou rupturas com o colectivo, e como o carácter efémero e transitório dessas identidades vai influenciando a ordem cultural, seja pela inclusão de novos elementos, seja pela alteração de significados que são conferidos aos antigos elementos.

Por outro lado, a abordagem na obra de Foucault sobre o poder disciplinar que se exerce sobre o corpo, configurando-o através da incorporação de uma normatividade dominante, deu uma importante contribuição para relevar a sexualidade como campo de lutas, onde se constrói a elaboração da naturalização da subordinação e onde se afirmam as desigualdades, não apenas entre mulheres e homens, mas entre aquelas e aqueles que se situam nas margens do socialmente aceite. A proposta de Foucault, assim como a de Derrida e Butler, guardadas as devidas diferenças entre estes autores, pressupõe olhar para os discursos como produtos culturais, mas também como produtores da legitimação da ordem patriarcal, de uma matriz que repõe uma hierarquia de género fundada no poder masculino. É nesse sentido que é fundamental identificar os dispositivos que permitem instituir como verdade a desigualdade de género.

Contudo, e embora muitos estudos (Martinez, 1989; Braço; 2008; Bagnol, 2011) realizados em Moçambique, e não só, tenham produzido um trabalho notável de análise dos ritos enquanto instituição cultural, com referências abundantes à construção do masculino e do feminino, a questão da essencialização da diferença produtora da desigualdade entre homens e mulheres é apenas timidamente afluída. Se as razões podem ser encontradas na necessidade dos autores etnografarem as realidades encontradas, não entrando em campos que jogam com a estrutura de poder e com as relações sociais de género, também é certo que, só no final do século passado, surgem os primeiros estudos que introduzem uma abordagem metodológica que, analisando os ritos em função de um sistema de distinções, permite compreender a ordem de género, condição necessária da sua eficácia (Peirano, 2003).

A presente pesquisa sobre ritos de iniciação surge, em primeiro lugar, de um trabalho realizado anteriormente sobre as identidades juvenis (Osório e Silva, 2008), no qual, sistematicamente, os discursos das/os jovens nos remetiam, sempre que se tratava da construção do feminino e masculino, para a importância da aprendizagem realizada nos ritos, mantendo na maioria dos casos os mesmos atributos que classificavam e hierarquizavam papéis sociais, legitimando a naturalização da desigualdade a partir da diferença anatómica.¹ Esta situação foi tão mais interessante de analisar, quanto o grupo-alvo (raparigas e rapazes que frequentavam o 1º nível do Ensino Secundário) se situava num patamar em que não era óbvio que os valores adquiridos continuassem a ser tomados como determinantes na organização das suas representações e práticas. Como instância de socialização, os ritos tornam audíveis os silêncios que percorrem a aprendizagem do “uso” do corpo na família, seja através dos significados que são conferidos à divisão sexual de trabalho, seja através das “mudas” proibições e tabus que formatam as identidades

¹ Contudo, também foi constatado no discurso de muitas raparigas, importantes mudanças relativas ao clássico modelo de dominação: o número de filhos desejado foi muito inferior ao que se previa (e que o senso comum dava como certo) e a escola e o exercício de uma profissão foram indicados como as expectativas principais.

de género e, nestas, as identidades sexuais. Do mesmo modo, sendo os ritos, ritos de iniciação, eles iniciam os jovens numa etapa do seu ciclo de vida, ou seja, no mundo dos adultos, com uma ordem e uma hierarquia socialmente determinadas e aceites. É assim que os ritos, não tratados no trabalho referido anteriormente, se constituem como tema a aprofundar.

Por outro lado, e em segundo lugar, no contexto moçambicano era previsível que os rituais de iniciação tivessem sido sujeitos a reajustamentos e até a possíveis rupturas dos dispositivos da aprendizagem, já que, ao longo dos últimos 50 anos, se produziram mudanças a níveis político, económico e social, às quais a guerra civil e a mudança de regime político não são alheios, determinando a desestruturação/recomposição das instituições, como a família, ao mesmo tempo que, de forma mais ou menos acelerada, os elementos da modernidade foram alterando (em conflito ou não) os sentidos de pertença anteriormente existentes.

Neste sentido, segundo alguns estudos, em muitas regiões do país, ou já não se realizam os ritos como outrora, ou estes foram muito simplificados, havendo, contudo, tentativas de os renovar, seja através da introdução de questões ligadas à saúde sexual/reprodutiva, seja colocando-os fora do calendário escolar (Bonnet, 2002). Há indicações de que nalgumas regiões se verifica a substituição dos ritos, tal como eram concebidos na tradição, por cerimónias realizadas em igrejas (Martinez, 1989). O tempo de duração dos ritos pode variar muito de região para região, de um grupo etnolinguístico para outro, sendo que, nas famílias com melhores condições financeiras, se fazem ritos mais prolongados e mais fortemente “tradicionalizados”, na crença de que, ao procederem assim, estes se tornam mais autênticos.² Ao mesmo tempo, constata-se uma profissionalização dos “mestres” e das

² Constatou-se também no trabalho de campo que o maior número de dias dedicado aos ritos e a extrema formalidade da fase de agregação, corresponde a uma afirmação de estatuto social das famílias, muitas delas já perfeitamente urbanizadas. Esta situação parece-nos ter que ver, como referiremos ao longo do trabalho, com a manipulação da cultura a que as novas elites políticas e económicas recorrem para se afirmarem.

“matronas”, facto que transmite a ideia de uma certa institucionalização que, se por um lado legitima os conteúdos e meios de socialização inscritos nos ritos, por outro, torna visível a relação ambígua e pouco clara com o conhecimento instituído em outros espaços, como a escola. Por outras palavras, a neutralidade e a universalidade do conhecimento escolar e a desierarquização em termos de género que a escola veicula, são confrontadas com práticas e saberes assentes numa ordem e numa hierarquia determinadas pelo sexo e pela idade (Osório e Silva, 2008). Isto pode não significar necessariamente o abandono dos sentidos conferidos aos ritos, mas a sua “adaptação” a novos contextos. Referimo-nos, como exemplo, a dois tipos de situações: uma primeira transmitida por informadores situados nas instituições do Estado, que desconstroem os ritos em duas partes; uma que fornece o “respeito” pelos mais velhos, e que é fortemente apoiada pelas instâncias de decisão, e outra que ensina sobre o sexo e que é ou contestada ou “intervencionada”, como acontece com o discurso sobre o HIV e a SIDA.³ Uma outra situação diz respeito à desmistificação, relativamente a algumas efabulações (se a rapariga e o rapaz tiverem relações sexuais muito cedo, a família próxima pode morrer ou, no caso dos jovens, o órgão sexual masculino fica “estragado”), o que leva a que as matronas e os mestres recorram, simultaneamente, à relação negativa entre o início da vida sexual e a continuação dos estudos, estabelecendo parâmetros morais para o exercício da sexualidade, ao mesmo tempo que continuam a ensinar, a jovens de ambos os sexos, que a masculinidade e a feminilidade se situam na estrutura de poder (localizada no corpo sexuado) que transversaliza as relações entre parceiros.

Um dos grandes desafios do nosso estudo é, precisamente, perceber como, face à influência de novos contextos, como a escola, o grupo de

³ Tem sido feito um trabalho pelos agentes de saúde com o objectivo de se introduzirem lâminas novas para cada rapaz circundado. Por outro lado, há toda uma informação que confere à circuncisão o efeito de retirar o perigo do contágio do HIV e SIDA, o que tem sido de algum modo perigoso dada a forma como a comunicação é percebida pelas populações. Isto significa que a circuncisão é entendida como uma espécie de vacina contra o HIV e a SIDA, o que conduz ao discurso da inutilidade do uso do preservativo.

amigos, os locais de entretenimento, a música e os discursos sobre o corpo, sexualidade e direitos humanos, produzidos na esfera oficial e na “informalidade” das novelas ou nas conversas com os pares, as e os jovens desenvolvem mecanismos de apropriação e desapropriação dos saberes transmitidos nos ritos e os incorporam nas suas identidades. Isto significa compreender, até que ponto as estratégias de contrapoder desenvolvidas por raparigas e rapazes podem romper com o modelo hierarquizado de género, dando origem à desierarquização, ou pelo contrário, recriam novos modelos de dominação, que podem, eventualmente, não estar de acordo com os comportamentos socialmente esperados pela aprendizagem ritual.

Por outro lado, embora o fenómeno dos ritos de iniciação ocorra tanto nos ambientes urbanos como nos rurais, não deixa de ser um desafio, do ponto de vista da investigação científica, estabelecer alguma relação entre esses e outros fenómenos sociais como casamentos prematuros, gravidezes indesejadas e abandono escolar. Contudo, nos meios académicos e de advocacia, continua a não ser respondida a questão da relação, ou não, entre os ritos de iniciação, o abandono escolar e os casamentos prematuros. Estes são um dos problemas mais prementes do Moçambique actual. De facto, dados sobre a situação da rapariga e da criança (UNICEF, 2010) sugerem haver alguma convergência entre o que se chama de tradições e práticas culturais e as taxas brutas de frequência escolar. Com efeito, mesmo reconhecendo alguma melhoria nas assimetrias das taxas de frequência escolar entre rapazes e raparigas, fica evidente que uma das maiores barreiras no acesso e na permanência da rapariga na escola são as “tradições e a cultura”, querendo-se referir com a expressão “tradições e a cultura” a aspectos que dificultam ou inviabilizam o acesso pleno ao direito à educação. Neste sentido, ainda que não se estabeleça à partida uma relação necessária entre os casamentos prematuros das raparigas e os ritos de iniciação, há um certo consenso de que estas práticas parecem influenciar negativamente as taxas de frequência do ensino primário. Na verdade, segundo alguns levantamentos (UNICEF, 2010), os casamentos prematuros, por exemplo, são apontados como um dos factores “que estão a prejudicar não só o acesso à escola, mas

também a retenção e a conclusão dos níveis de ensino principalmente por parte da rapariga” (UNICEF, 2010: 21).

Por exemplo, a estatística referente ao sector da educação - indicador importante para avaliar as desigualdades de género - evidencia que de 2003 a 2008, as taxas de frequência líquida na escola primária no país aumentaram de 60% para 81% enquanto as taxas de frequência líquida no Ensino Secundário Geral aumentaram de 8% para 20%, o que não deixa de ser significativo, se consideramos o que este facto representa em termos de perdas entre os dois níveis de ensino (MINED, 2010).

Os problemas estruturais que o sistema nacional de educação tem, são, sem dúvida, um factor fulcral da sua ineficiência. No entanto, a informação disponível aponta para a existência de obstáculos socioculturais que, no caso específico da rapariga, fazem com que ela enfrente grandes dificuldades no processo de crescimento, o que não só contribui para o seu baixo rendimento escolar, como também concorre para desencorajar a continuidade da frequência escolar (PNUD, 2000). De facto, há referências da existência de uma tensão entre a educação formal e a tradicional, compreendendo esta uma série de práticas como os casamentos prematuros, o lobolo,⁴ os ritos de iniciação e a chamada instrução alternativa, em que se destacam os estudos do alcorão (PNUD, 2000). A título de exemplo, mesmo em locais onde os ritos de iniciação não são uma prática institucionalizada, como o distrito de Matutuine, dados disponíveis indicam que, naquela zona, se registam baixos níveis de ingresso escolar da rapariga (43.5%), em particular para as classes mais adiantadas.⁵ Um relatório sobre os direitos humanos das mulheres indica que “a baixa aderência à escola por parte das raparigas deve-se também ao facto delas serem obrigadas numa idade precoce a cuidarem das questões domésticas, tais como a cozinha, a limpeza da casa, acarretar água, cuidar dos mais novos. Muitas famílias, em algumas áreas, nem sequer planeiam inscrever as raparigas nas

⁴ Compensação matrimonial comum no sul do país.

⁵ Governo do Distrito de Matutuine (2008). *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Distrito de Matutuine*. Bela Vista.

escolas mas planeiam enviar um filho. Conforme mencionado anteriormente, o ‘casamento’ numa idade precoce habitualmente obriga as raparigas a deixarem de estudar” (Federação Internacional dos Direitos Humanos, 2007:13).

Na mesma linha, um estudo diagnóstico feito pelo Ministério da Educação (MINED, 2005) indica que o sistema educativo nacional sofre uma perda substancial de raparigas na “transição do Ensino Básico para o Secundário”. Durante o ano do levantamento (2004), foi constatado que a participação das raparigas no ESG era estimada em 36% contra os 42% do Ensino Primário (EP). De um modo geral, com excepção de Maputo, verificou-se a prevalência de grandes disparidades de género e falta de equidade. O índice de frequência das raparigas (por cada 1000 mulheres) variava, nesse período, de metade para dois terços em relação ao índice total de frequência. Cerca de 40% dos alunos no ESG-1 e no ESG-2 eram raparigas, porém, em algumas províncias essa proporção era ainda menor, chegando a atingir os 20% em Niassa, contra os 63% na cidade de Maputo. Ademais, o estudo constatara igualmente que o índice de desistência das raparigas era duas vezes superior em relação ao dos rapazes, nos dois níveis (MINED, 2005).

Tendo como grupo-alvo as e os jovens entre os 12 e os 18 anos (sujeitas/os aos ritos) que frequentam a 7ª classe e, como grupo de referência, as professoras e os professores do mesmo nível de ensino (também ritualizados), a pesquisa pretendeu identificar qual o papel dos ritos na configuração das identidades sociais, particularmente as identidades sexuais, e como a “educação ritual” pode deslocar o interesse da escola para o casamento ou para o trabalho. Como desenvolveremos a seguir, a nossa abordagem assenta na análise dos mecanismos materiais e simbólicos desenvolvidos pela aprendizagem ritual e nos meios utilizados para o seu agenciamento, ao mesmo tempo que se pretende reconhecer os sinais de contestação que podem potenciar mudanças nos processos de incorporação e subjectivação. Ao tomarmos como grupo de referência as/os professoras/es pretendemos evidenciar a existência, ou não, de padrões normativos diferenciados na construção do masculino e do feminino. Tendo estas e estes adultas/os ritualizadas/os um trabalho

e um estatuto, foi nossa intenção perceber como as actividades que desenvolvem determinam a construção de disposições que permitam, ou não, questionar a importância dos ritos para o seu reconhecimento como mulheres e homens e alterar ou recompor o poder que estrutura as relações sociais de género.

Como grupos de referência foram também seleccionados lideranças tradicionais (e religiosas), as matronas e os mestres que orientam os ritos de iniciação e os quadros que, nos sectores do Estado, trabalham directamente com jovens e com saúde sexual e reprodutiva. A nossa intenção foi cruzar a informação sobre a função, o conteúdo e os meios utilizados nos ritos, de modo a perceber como se jogam as negociações/alianças/conflitos, e quais as estratégias postas em prática pelas duas ordens de poder. Do mesmo modo, procurou-se identificar com as entrevistas a matronas e mestres, quais as diferenças entre o seu “tempo” e o actual, que soluções encontram para substituir saberes antigos (postos em causa pela modernidade), quais os elementos que se mantêm centrais para a eficácia dos ritos e, ainda, que percepções (e frustrações) têm, relativamente aos processos, meios e recursos (materiais e simbólicos) disponíveis.

Foram ainda entrevistados membros de organizações da sociedade civil que, a nível local, trabalham com jovens e com saúde sexual e reprodutiva. A escolha deste grupo teve como objectivo identificar a existência de estratégias para a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos e a sua articulação com as instâncias de poder formal e tradicional.

O estudo decorreu, na primeira fase, em 2011, na cidade e província de Maputo e, na segunda fase, em 2012, nas províncias de Maputo, Zambézia, Cabo Delgado e Sofala, tendo sido realizadas 244 entrevistas. Considerando que 14 entrevistas foram feitas a grupos focais, constituídos por 4 a 6 pessoas, o total de entrevistadas/os sobe para 300.

Embora os objectivos da pesquisa tenham sido alcançados, houve alguns constrangimentos que, de algum modo, interferiram na análise.

Um dos constrangimentos principais, recorrente em todas as unidades espaciais, foi a dificuldade de acesso à informação, principalmente por parte do sector da saúde que não possuía dados compilados por idade no que respeita aos partos assistidos institucionalmente. Por outro lado, embora a informação sobre taxas de frequência, aproveitamento e abandono escolar estivessem disponíveis nas direcções provinciais de educação, não coincidiam, por vezes, com a informação fornecida nos distritos e nas escolas. A ausência destes dados restringiu o conhecimento fiável sobre os partos de adolescentes, o abandono escolar por gravidez e “casamento” prematuro.

Um outro problema, consistiu na tentativa de controlo das lideranças tradicionais e dos mestres e matronas por parte dos órgãos do poder político, principalmente em Cabo Delgado, tendo como resultado a produção de um discurso ambíguo, variando entre o politicamente correcto e a frustração face à interferência de que se julgavam alvo. Posteriormente, este problema foi sendo resolvido, com a utilização de fontes informais que permitiram entrevistar matronas e mestres menos próximos do poder. Contudo, as entrevistas às lideranças religiosas foram dificultadas pela desconfiança de que a equipa de pesquisa estivesse a “mando” do poder e pela existência de conflitos no seio de algumas das religiões, particularmente a islâmica (em Cabo Delgado), onde se defrontavam não só o controlo social sobre os crentes, mas, essencialmente, a procura de legitimidade conferida pelo poder político.

Relativamente às entrevistas com jovens, debatemo-nos com a dificuldade, já encontrada noutras pesquisas, na escolha das e dos entrevistadas/os, dado não ter sido possível encontrar mecanismos (embora tenham sido dadas orientações precisas), que impedissem as direcções das escolas de intervir na selecção das/os alunas/os. Isto pode ter influenciado os discursos (embora o tema central pudesse prever esta situação), frequentemente interrompidos por silêncios, vergonha e algumas lágrimas. A saída para este tipo de problemas foi partir das percepções das e dos jovens relativamente à sua vida em família, na escola e com os amigos, entrando posteriormente nos ritos de iniciação, procurando-se não individualizar a experiência

da/o aluna/o e, tendo o/a entrevistador/a mostrado, sempre que fosse útil, conhecimento sobre o tema, nomeadamente sobre o nome local das plantas utilizadas nos ritos. Isto permitiu desinibir as/os jovens, tendo sido possível obter valiosa informação. Por outro lado, e esta situação foi só constatada na província de Cabo Delgado, todas as jovens e alguns jovens rapazes não falavam português, sendo, por isso, necessário o apoio de tradução. Pensamos que muitas das dificuldades encontradas não tiveram apenas a ver com a fraca familiaridade com a língua portuguesa ou com o tema proposto, mas com a deficiente compreensão das perguntas, o que nos remete, mais uma vez, para a forma como a aprendizagem é realizada, e para uma relação professor-aluno estruturada muito autoritariamente.

Os capítulos neste livro foram organizados tendo em conta o objecto de estudo e, particularmente, a nossa intenção em perceber o lugar dos ritos na construção das identidades sociais, nomeadamente as identidades sexuais e as relações de força e estratégias desenvolvidas pelos poderes em confronto. Por esta razão, numa primeira parte discutiremos aparelhos conceptuais, nomeadamente no que se refere ao debate sobre a operacionalização do conceito de cultura, a relação entre poder e cultura e o conflito teórico entre tradição, cultura e modernidade e, ainda, os mecanismos e processos de ritualização do corpo. Na segunda parte analisaremos os instrumentos internacionais e nacionais de protecção dos direitos humanos das crianças e das mulheres e as políticas públicas, com especial relevância para as políticas de género nos sectores da educação e da saúde. Na terceira parte, analisaremos os ritos como um meio para manter a coesão social e cultural e identificaremos também, em termos de acção política, como os vários poderes (do Estado e os “tradicionalis”) estabelecem acordos e alienam os conflitos. Discutiremos ainda as apropriações dos significados pelos diferentes agentes (a relação significado significante), tendo em conta as relações de género. Na quarta parte identificaremos os mecanismos e processos utilizados pelos ritos para configurar o masculino e o feminino, reconhecendo os marcadores que “organizam” a sexualidade feminina e masculina e as apropriações que deles fazem as e os jovens na construção de representações e práticas sobre a

sexualidade, analisando ainda os conflitos entre as diferentes aprendizagens (e espaços) sobre masculinidade e feminilidade e os discursos sobre direitos humanos.

Capítulo I - Dilemas teóricos, dimensões de análise e amostra

Os estudos sobre ritos de iniciação realizados em Moçambique têm uma abordagem diversificada, dependendo não apenas dos contextos políticos em que foram realizados, mas também dos quadros teóricos privilegiados.

1. Cultura e sexualidade

As preocupações de ordem teórica e metodológica foram sendo identificadas durante o processo de realização do estudo-piloto, resultando também do trabalho de campo nas unidades espaciais, onde se apresentaram como centrais o conceito de cultura e as múltiplas abordagens possíveis de serem adoptadas e a questão da ritualização do corpo. Estas noções definidas no quadro da pesquisa, orientaram a análise dos discursos, sendo confrontadas com as narrativas das/os entrevistadas/os.

Contudo, constata-se que a pesquisa sobre rituais de iniciação, enquanto instância de socialização, tem privilegiado uma abordagem de ordem cultural descritiva, alienando os factores de ordem social que permitiriam destacar os contextos e perceber as dinâmicas internas e externas as quais, actuando sobre os ritos, lhes acrescentam ou retiram funções que reestruturam as hierarquias e agenciam modos e formas diferenciados de configuração. Isolando realidades num casulo caracterizado por uma mera estabilidade e, dispensando-se a transversalidade fornecida pela aplicação do quadro conceptual que permite a análise, o conhecimento obtido é apenas informado pelo senso comum (mesmo quando ele se apresenta sob a capa da erudição), produzindo um saber parcial e parcelar, aparentemente objectivo, mas marcado pelas crenças e convicções que compõem o sistema ideológico.

Este isolacionismo metodológico no tratamento de instâncias culturais apresenta dificuldades, quando se pretende, como é o caso, identificar os factores que constroem a acção dos sujeitos, sejam os que exercem funções nos sectores do Estado, sejam os que orientam e determinam as funções rituais, sejam ainda as e os jovens que se sujeitam e apropriam dos ensinamentos aí veiculados.

Esta questão de ordem teórica obriga-nos a visitar o conceito de cultura e a sua operacionalização, de modo a explicitar as nossas escolhas na abordagem dos ritos de iniciação. Saliente-se, no entanto, as dificuldades existentes na objectivação do conceito e, portanto, na impossibilidade de homogeneização e na sua dependência dos vários campos das ciências sociais. As abordagens que seleccionámos têm mais a ver com questões de ordem metodológica colocadas pela sua aplicação e com o diálogo e o debate entre as diferentes correntes, do que com uma preocupação de historicização da cultura pelas diferentes disciplinas e com as tentativas de cooptação apenas para um determinado campo do conhecimento. Nesta ordem de ideias, gostaríamos de deixar claro que, por se considerarem já suficientemente questionadas, não desenvolveremos as correntes essencialistas e positivistas, embora, por vezes, continuem a constituir recursos utilizados para naturalizar uma tradição tomada como essência da “cultura original”.

Esta discussão será, sempre que se julgar oportuno, exemplificada e esclarecida pelos factores e fenómenos culturais que, intervindo na configuração dos ritos, nos ajudam a perceber as opções teóricas.

No que diz respeito à ritualização do corpo, é nosso objectivo, tal como faremos relativamente ao conceito de cultura, dialogar com as diferentes posições que, no campo teórico e metodológico, debatem a relação entre as funções dos ritos e a sua utilidade social, enquanto elemento de coesão identitária.

Como teremos oportunidade de apresentar, procuramos, ao tratar deste tema, pôr em confronto as abordagens que tomam as identidades colectivas como fixas e imutáveis, contrapondo-as a uma perspectiva que acentua o carácter efémero e “em trânsito” das identidades individuais. A identificação dos processos de

subjectivação e dos mecanismos de apropriação dos elementos que, nos vários espaços, dão sentido às/aos jovens (e também às adultas e aos adultos), permitirá compreender os múltiplos significados atribuídos às aprendizagens transmitidas durante os ritos de iniciação e ao modo como elas são incorporadas nas representações e práticas.

No contexto deste estudo, foi nossa principal preocupação perceber como, sobre o corpo, se instituíram as marcas que o projectam como o lugar de produção e reprodução da ordem política, social e cultural, reconhecendo os mecanismos que o transformam num campo de revelação e sustentação de poderes, principalmente do poder constituinte das relações sociais de género.

Por esta razão, foi dada particular importância à sexualidade, aos recursos disponibilizados para o seu exercício e às diferentes possibilidades de expressão construídas entre os interstícios prescritos e permitidos pela estrutura de poder, que podem ser sujeitos a reajustamentos e rupturas com as identidades sexuais expectáveis (através da incorporação de novas disposições).

2. Cultura: uma dimensão da ordem social

Pode considerar-se que a escola funcionalista, em toda a sua diversidade, se constituiu como determinante na operacionalização do conceito de cultura, ao procurar uma generalização caracterizada pela busca de leis gerais através de fenómenos culturais que desempenham uma função, contribuindo para a coesão interna de um sistema de valores e crenças manifesto no comportamento das pessoas. Esta visão imobilista da cultura, defendida por Malinowski (1975), herdeira da mecânica newtoniana, excluindo a noção de conflito e a subjectivação, concebe a cultura como uma totalidade prescritiva que, produzindo e impondo normas, hegemoniza comportamentos individuais.

Tomando de empréstimo as ciências da natureza, Malinowski (1975) argumenta que a cultura, existindo como resposta às necessidades dos homens, é um todo harmonioso, alienando todas as dinâmicas

que fazem dela um fenómeno em constante actualização. A proposta de Malinowski pressupõe uma visão determinista (e sobretudo essencialista no seu conteúdo e funcionalidade) em que a cultura é tomada em correspondência entre a evolução das necessidades biológicas e a produção de formas de pensar e se comportar com a função de integração, cooperação e manutenção por distinção, em relação a outras culturas.

Ainda no quadro da teoria funcionalista (estrutural funcionalista), na sua obra Parsons (1967) analisa a cultura como um sistema autónomo, separando e antagonizando o que ele categoriza como cultura tradicional e cultura moderna. Embora diferentemente de Malinowski, Parsons reduz também a pluralidade e a diferenciação à sua capacidade de integração no sistema como totalidade (Leite, 1998), ou seja, cada elemento contribui para a coesão da estrutura. Isto traz consigo problemas na análise, quando, em contextos de mudança, novas marcas culturais que põem em causa o sistema, não são por ele assimiladas.

Contudo, na sua obra, Parsons (1967) analisa a cultura como um subsistema de símbolos significativo para os agentes, mediado por instituições que visam a cooperação e a integração. Nesse sentido, a cultura é vista como um subsistema do sistema geral de acção social, constituído por valores e padrões comuns aos actores que, deste modo, orientam os seus comportamentos. Isto significa que as disposições de cada indivíduo e a sua acção têm sempre como função uma partilha de valores, condicionando a autonomia dos sujeitos a um padrão cultural comum (Ribeiro, 2006). Influenciado por Durkheim,⁶ Parsons invoca os princípios da solidariedade que categorizam as organizações sociais, contrapondo a sua ausência à anomia. Significa, também que a incorporação cultural gera mecanismos de controlo aos desvios, reforçando as acções de

⁶ Durkheim rompe com a ideia evolucionista e hierárquica de cultura para defender uma ideia de cultura como sistema que constringia formas de pensar e de viver e que era transcendente aos indivíduos. Preocupado em compreender os fenómenos que davam coesão ao social, como no estudo que fez sobre o suicídio, Durkheim acentuava elementos de contextos particulares para explicar as práticas dos actores.

pertença através de elementos simbólicos reconhecidos pelos actores em interacção. A estabilidade e o papel imperativo que Parsons confere ao sistema cultural, condicionando e constringendo a acção social, deslocam da interpretação da realidade cultural a estrutura de poder e o carácter transitório da ordem social (França, 2009).

Destacando a função normativa das instituições, Parsons (1967) secundariza os factores de mudança e acção dos actores que alteram/influenciam as práticas institucionais. É o caso, por exemplo em Moçambique, da acomodação das instituições, como a educação e a saúde, que realizam “arranjos” no sentido de conciliar práticas culturais excludentes no quadro de políticas públicas que se pretendem globais. A questão torna-se tanto mais ambígua quanto os discursos institucionais adequam as normas, no contexto, por exemplo, dos ritos de iniciação, às representações e práticas dos actores situados em posições dominantes na estrutura de poder. Neste sentido, Garfinkel (1992) analisa a adaptação negociada das regras pelos agentes em função de relações de poder que se desenvolvem em determinados contextos. Significa que, enquanto para Parsons a acção dos sujeitos é determinada por padrões normativos que controlam a reprodução da ordem, para Garfinkel “a acção dos agentes está enraizada na prática e no senso comum em contextos culturais diferenciados” (1992:15). Esta posição defende a necessidade metodológica de tomar em conta as lutas, os conflitos e as negociações pelos agentes que, actuando em contextos específicos, produzem adaptação/reestruturação da ordem social e da cultura enquanto dimensão dessa mesma ordem social.

Como afirma Giddens, “os contextos formam cenários de acção, a cujas qualidades os agentes costumam recorrer para orientar o que fazer e o que dizer uns aos outros” (1996:309). Significa assim que, para compreender realidades culturais, é tão importante reconhecer quais os sistemas de valores e crenças que condicionam as práticas dos sujeitos, como os atributos que organizam as suas representações relativamente a si e aos outros. Nesta perspectiva, é importante identificar como se constituem os elementos reconhecíveis de pertença ao grupo, através de processos intersubjectivos e por meio da linguagem reveladora de sentidos (Habermas, 1987). Pelos

discursos, as pessoas referem-se às práticas sociais e às representações que fazem delas produtos da mesma experiência, ao mesmo tempo que reflectem as apropriações que os sujeitos incorporam.

Nesta ordem de ideias, a compreensão da cultura remete-nos para a análise do discurso referente aos ritos e aos significados que assumem para os sujeitos, às escolhas referentes ao que é mais ou menos importante exprimir, tendo em conta os interlocutores e os espaços em que os discursos são produzidos. Neste sentido, foi interessante constatar, e contrariamente ao discurso masculino, a desvalorização que é transmitida pelas jovens sobre a aprendizagem da sexualidade no contexto ritual (e também escolar), contudo profundamente presente nas respostas às questões sobre o corpo, em que o discurso da higiene sexual se apresentava construído em função de atributos que caracterizam o exercício da sexualidade tendo em conta a expectativa masculina.

O que se pretende, pois, na pesquisa, é perceber também como e por que mecanismos, em contextos referentes às realidades concretas, se produzem os conflitos/reajustamentos entre a conservação de valores e práticas e uma ordem social, gerando mudança, não apenas no que se refere a alterações, muitas vezes aparentemente formais, como o tempo e a duração dos ritos, mas à combinação e/ou desencontro entre modelos identitários, traduzidos em discursos não só plurais mas antagónicos, como o discurso sobre igualdade, e o discurso sobre hierarquias de poder, papéis e funções sociais assentes na imobilidade cultural.⁷

Recusando a abordagem redutora da cultura (tal como é proposta pelos funcionalistas e pelos estruturalistas)⁸ a um epifenómeno ou a

⁷ Quando consideramos a duração e o tempo escolhidos para a realização dos ritos como mecanismos aparentemente formais, referimo-nos à necessidade de atender à importância que estes aspectos podem assumir, principalmente quando essas alterações correspondem à introdução de valores produzidos noutros espaços, como a escola.

⁸ Se, para os funcionalistas, cada elemento contribui para a coesão da estrutura, já para os estruturalistas a análise deve ter como foco a estrutura e a forma, incidindo sobre acção, permitindo a existência de regularidades. Ambas as perspectivas

um sistema existente para além das estruturas económicas e sociais, Bourdieu introduz o conceito de *habitus* como o conjunto de disposições herdadas e adquiridas que exprimem valores e práticas de determinado grupo, sujeitas a estratégias que permitem explicar a constituição e a produção e a deslocação do capital simbólico num processo de circulação e de troca de bens. Esta perspectiva conduz-nos para dois novos elementos: um, que respeita aos mecanismos de comunicação e incorporação cultural e outro, que nos remete para a existência de uma relativa autonomia da esfera cultural (sem que deixe de existir articulação entre as várias esferas) em relação à económica e à social. É esta relativa autonomia que permite analisar as narrativas e as formas culturais que contribuem para a construção de identidades colectivas e para o reconhecimento dos traços culturais que se constituem como legado comum.

No que aos ritos de iniciação diz respeito, julgamos importante ter em conta como e por que mecanismos eles intervêm na construção de identidades de grupo e como se relacionam/antagonizam/reajustam com o objectivo, conseguindo, ou não, manter a coesão identitária. É igualmente relevante identificar como as estratégias de poder formal actuam e se compatibilizam com as instituições culturais, de modo a conservar a ordem social, ou seja, como a coesão, sendo constringida pelo contexto, se expõe a novos elementos que podem, ou não, ser absorvidos e integrados. As representações e as práticas informadas (e comunicando com outras esferas do campo político) permitem entender como se regulam as relações entre os sujeitos e como o poder, estruturando essas relações, classifica, categoriza, selecciona e prediz o dominante. Por exemplo, no caso das matronas e dos mestres que orientam os ritos, é interessante compreender os factores, como o controlo/contacto com/das instâncias formais do Estado e/ou o maior acesso das e dos jovens às escolas têm produzido alterações ao longo do tempo nas suas fontes de legitimação, recorrendo tanto ao discurso da afirmação identitária étnica, como estabelecendo alianças, embora informais, com a

dispensam a articulação e a comunicação entre as várias esferas sociais, políticas e económicas.

religião, situando-se e procurando mediar as políticas governamentais de direitos com a permanência de marcadores, como, por exemplo, os de género. Uma situação particularmente interessante é a que se refere ao “respeito”, tomado no discurso das pessoas como um dos elementos da configuração de identidades juvenis, e que surge com múltiplos sentidos nos discursos marcados pela tensão entre uma noção abstracta de respeito por “todos” e “pelos mais velhos” e uma noção concretizada na estrutura de género, ou seja, para os rapazes tem um sentido de provimento da família e para as jovens significa obedecer e servir o marido e a família dele.

Esta questão está directamente ligada à manutenção dos ritos como instituição cultural, aos poderes que mobiliza, às aprendizagens que se pretendem conservar e aos mecanismos que regulam as expectativas. A questão da normatividade é um dos objectos mais estudados e mais controversos, opondo, fundamentalmente, a perspectiva weberiana, em que o actor orienta as suas acções em função do esperado pelo outro, remetendo para um quadro de referências comum, e a abordagem durkheimiana em que o facto social coage os outros à adopção da norma, sendo que a incorporação nos comportamentos resulta em graus mais ou menos elevados da eficácia da norma (Leite, 1998). Se Weber é o precursor da abordagem interaccionista na medida em que insiste nas interacções individuais num sistema de comunicação cuja variabilidade se altera em função dos contextos, Parsons (1967), na perspectiva durkheimiana, reduz a autonomia do indivíduo na contestação da norma, por força dos constrangimentos determinantes para a acção. Merton (1970) procura resolver este problema, distinguindo o grupo de pertença do indivíduo, que funciona como o princípio da socialização primária, e o(s) grupo(s) de referência que permitem às pessoas pela assimilação/cominação/rejeição, compor papéis sociais que lhes permitem o reconhecimento em diferentes contextos.

No discurso sobre a norma, consubstanciada nos mecanismos rituais, confrontámo-nos com dois movimentos: um, de adesão, como necessidade fatalista para a integração e reconhecimento e um outro, de contestação, expresso pela rejeição de participação nos ritos ou pela representação da norma como violenta. Em todas as unidades

espaciais foi notório no discurso das e dos jovens, o destaque prestado às provas físicas e aos castigos corporais como necessários na anulação da sua identidade individual e na construção de solidariedades em função das experiências vividas. Com as dores infligidas pretende-se não apenas produzir comportamentos não questionáveis, mas conferir-lhes um carácter sacrificial, que transforma os castigos em imperativo para a passagem de idade e para o reconhecimento do grupo. Contudo, e por força do contexto escolar e do discurso de direitos, os castigos e a violência física a que as crianças são sujeitas durante os ritos começam a ser contestados pelos vários intervenientes, principalmente as e os jovens e os sectores do Estado como a educação e a saúde. Ora esta rejeição das acções punitivas durante os rituais, retira-lhes um dos marcadores essenciais para o cumprimento da sua função: definir hierarquias e determinar a ordem, através de uma aprendizagem que não se faz pela explicação e livre adesão, mas pela coacção violenta.

Neste trabalho, procurámos identificar que sentido dão os vários intervenientes às cerimónias e objectos rituais e pedagogias de aprendizagem, como essa aprendizagem se constitui em norma referenciada à hierarquização e à diferenciação, tendo como base o sexo e a idade ou, pelo contrário, as práticas podem ser de natureza meramente performativa, implicando ou podendo implicar ruptura com a norma. Neste sentido, o que se pretende também é, em função do que afirmámos anteriormente, reconhecer como o conflito entre discursos (e no mesmo discurso) pode traduzir estratégias de negociação que, agindo sobre a estrutura de poder, alteram ou retiram as tradicionais fontes de legitimidade. Com isto queremos dizer, por exemplo, que as matronas e mestres recorrem ao discurso público de valorização da escola, de combate ao HIV e à SIDA e à gravidez precoce, ou seja, jogam de forma ambígua com o que se considera elementos da modernidade, transitando entre a conservação da cultura “tradicional” e a inclusão de elementos mais ou menos formais “reformadores” dos papéis sociais. Esta situação põe a nu as estratégias de negociação/cedência/resistência entre os vários poderes e o modo como utilizam a ordem do discurso para conquistarem novos espaços de afirmação e legitimação.

No seu estudo sobre cultura, Geertz considera-a “como um sistema entrelaçado de símbolos interpretáveis” (1989a:24). Isto é, ao colocar o enfoque na interpretação dos significados que os sujeitos conferem aos seus valores, sendo, como refere Gonçalves (2010) “que o fundamental é a explicação simbólica da acção social, não havendo acção social sem significação” (2010:69), de algum modo subestima as práticas e representações que nos incitam para a compreensão da complexidade das relações sociais com as suas redes de poder, por um lado, e para a possibilidade de individuação, por outro. Geertz (1989a) via a cultura como constringendo a acção, controlando a conduta e, nesse sentido, pressupunha que toda a mudança nos campos políticos, sociais e económicos representava um confronto entre tradição, que era vista como coerente com a estrutura social, e a modernidade, como oposição à cultura.

Os críticos de Geertz afirmam que este acaba por conferir à cultura um estatuto totalizante que explica de uma vez por todas a acção humana através do sistema de símbolos, isolando-a dos elementos que nos vários campos da ordem a podem abalar, mantendo, assim, uma visão imobilista da cultura.

Ou seja, se é importante, como afirma Geertz (1989a), estudar a cultura a partir da análise dos mecanismos concretos (“artefactos” simbólicos que as pessoas recebem da tradição e transmitem) de controlo dos comportamentos, o estudo sobre ritos mostrou que é necessário ter em conta os “pontos de fuga” do indivíduo a esses mecanismos e os contextos que permitem não apenas serem vistos como produtores/reprodutores de cultura, mas como produzindo rupturas, como é o exemplo acima referido sobre o respeito que pode ser manipulado e é utilizado para inverter uma ordem dominante.⁹ Ou ainda, quando as raparigas rejeitam ou então manipulam o alongamento dos pequenos lábios, numa estratégia que traduz a apropriação de um saber, com fim contrário ao que lhe é conferido.

⁹ Algumas das entrevistadas afirmaram, possivelmente devido à contaminação com o discurso público de direitos, que respeito significa, ao revés do discurso transmitido nos ritos, ter direitos, sejam esses direito ao trabalho ou direito ao exercício da sexualidade.

Julgamos, assim, a proposta teórica de Geertz restritiva, na medida em que a cultura é também tomada como uma totalidade (apesar das suas críticas a Malinowski serem neste sentido) constrangedora de comportamentos, negando a individuação. Com efeito, embora este autor se refira a formas individuais de inculcação cultural (e neste sentido pressupõe uma relativa autonomia aos sujeitos por processos intersubjectivos), a sua concepção de individualidade pressupõe uma não escolha, alienando assim, tal como o fazem outros autores, os contextos sociais, políticos e económicos, impermeabilizando a cultura das estruturas económicas, políticas e culturais. Permanece assim, de algum modo, uma visão essencialista, em que a acção social e os dinamismos que lhe são próprios se mantêm subordinados a mecanismos culturais que, pesem embora as diferenças de apropriação individual, são coarctados por uma concepção que rejeita a mutabilidade interna das instituições culturais.

Contrariando Geertz, Habermas (1987) defende a legitimidade da norma através de processos intersubjectivos, sem dominação dos padrões normativos de um grupo. O que na realidade Geertz propõe, ao elidir as questões de mobilidade, “destraditionalização” e difusão, é tornar a cultura como uma imposição exterior ao sujeito e, portanto, negando a possibilidade de acção. É neste sentido que o autor afirma que “se não estivesse dirigida por estruturas culturais - por sistemas organizados de símbolos significativos - a conduta do homem seria virtualmente ingovernável, seria um puro caos (...) a cultura, a totalidade acumulada não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial dessa existência” (1989b: 50). Se é necessário atender à grande contribuição dada por Geertz na análise dos fenómenos culturais, nomeadamente na operacionalização que faz na desconstrução das crenças e actos, privilegiando o sentido que lhe é dado pelos sujeitos (interessa menos definir o que é casamento e mais conhecer o que corresponde a casar-se), este autor não confere qualquer importância à plasticidade cultural e às questões da difusão e da interculturalidade. Por outro lado, se o sistema cultural pode impor uma assimilação e uma integração, pela incorporação nas práticas de padrões normativos que controlam os desvios e reforçam as acções de

pertença, é necessário, repetimos, ter em conta a mobilidade e a dinâmica que conduzem ao conflito entre normas e à produção, ainda que muitas vezes invisível, de alterações não resolvidas pelos reajustamentos e adaptações do modelo cultural a realidades sociais, políticas e económicas em transformação. É o caso, por exemplo, de uniões de jovens (mesmo depois de iniciadas/os) fora do controlo familiar. Isto é, os mitos transmitidos pelas matronas e mestres de que a iniciação sexual precoce pode provocar a morte, entrando em choque com a aprendizagem escolar, reduzem o poder normativo dos ritos e podem influenciar o desenvolvimento de estratégias de individuação. Este assunto será retomado posteriormente, quando tratarmos das funções dos ritos e dos mecanismos neles utilizados para configurar identidades.

Do mesmo modo, e pensando como a cultura, ao agenciar práticas políticas, é um campo de lutas e confronto em que os sujeitos, ao mesmo tempo que revelam a “conformação” com o expectável, desenvolvem estratégias de contestação, a abordagem construcionista da cultura destaca a produção de sentidos e significados e a linguagem discursiva, e como essa linguagem se imbrica com relações de poder. As representações contidas nos discursos dão sentido ao sujeito que as enuncia e com elas pretende situar-se em relação a si e aos outros. Isto não significa entender a cultura como um mero processo de incorporação enquanto reprodução da realidade social, mas como um processo onde intervêm as escolhas expressas nos discursos e que têm a ver com o contexto como “campo que produz e modifica factos e acontecimentos, bem como o campo que possibilita o aparecimento de factos e acontecimentos” (Bernardes, 2004: 38). Esta proposta utilizada na análise dos ritos de iniciação, permite-nos compreender como as e os jovens iniciadas/os aprendem o que devem fazer e como podem exprimir esse “fazer” para serem sujeitos. Isto é, as/os jovens incorporam as práticas culturais que lhes permitem situar-se numa determinada ordem de reconhecimento, ao mesmo tempo que traduzem os confrontos e as tensões presentes nas relações de poder.

Por exemplo, quando no discurso das raparigas sobre as *othuna*¹⁰ as meninas afirmam que elas constituem uma forma de construção de si e de identificação com as outras, referem-se com clareza a um poder que se exerce com o fim de lhes dar novas competências, mesmo que essas competências as submetam. Mas, por outro lado, quando as raparigas não sujeitas aos ritos de iniciação, alongam por iniciativa própria os pequenos lábios, o sentido que elas conferem às suas práticas tem que ser compreendido em função do discurso público sobre direitos sexuais, isto é, os mecanismos de sujeição são apropriados como estratégia de contrapoder, sem que, contudo, pelo menos aparentemente, seja alterado o modelo de dominação.

O que fica claro com este exemplo, é a impossibilidade de reduzir os significados que as jovens conferem às práticas culturais e à “satisfação” da pertença a um grupo, mas é preciso procurar entender como esse reconhecimento do “ser mulher” se traduz, ou não, num exercício que desoculta a restrição do direito à sexualidade, ou seja, o direito ao prazer e ao desejo que não resulte de uma hierarquização de direitos.¹¹ O que este exemplo mostra também é que é necessário identificar os mecanismos que são utilizados para, através dos interstícios do modelo dominante, procurar manipular os elementos constitutivos da subalternidade, ou também como necessidade de pertença ao grupo adoptado.¹²

2.1. Cultura, culturalismo e tradição

O debate actual sobre cultura coloca em questão o culturalismo que, segundo Sardan, toma a forma de “uma ideologia científica” (2010:20) utilizada por aqueles que assentam as suas análises no

¹⁰ *Othuna* significa, nos grupos *makhuwa* e *makonde*, pequenos lábios vaginais alongados, comumente designados de *matuna*. Entre os grupos *sena* e *ndau* o mesmo fenómeno é chamado de *matinji*.

¹¹ Quando as informadoras dizem que, na relação sexual, têm, por vezes, prazer, afirmam-no num contexto em que não se representam como sujeito de direitos, mas como resultado de uma realidade ocasional (em que o homem define as regras do jogo sexual) que não pode ser reivindicada como direito.

¹² Algumas mulheres, principalmente na província de Sofala, mas oriundas do sul do país, alongaram os pequenos lábios para serem aceites pelo grupo de pertença do parceiro.

imobilismo e na impossibilidade de mudança. Referindo-se concretamente ao continente africano (principal “vítima” das abordagens culturalistas), o autor questiona a existência de uma cultura africana que, ancorada no passado, projecta no presente especificidades que implicam homogeneização totalizante. Neste sentido, a cultura é percebida como fixa, e a oposição às mudanças traduz-se numa tentativa de distanciamento do que se convencionou chamar a racionalidade ocidental. Por outro lado, no seu afã de restituir dignidade às culturas africanas aviltadas pelos colonizadores, os culturalistas acentuam uma visão uniformizadora e essencialista que está de acordo com a perspectiva colonial de produção de estereótipos para caracterizar os colonizados e, conseqüentemente, recorrem ao mesmo sistema de explicações marcadamente ideológico.

Sardan (2010) mostra como, acentuando uma autenticidade e pureza africanas, a cultura é um recurso manipulado pelas elites políticas, como é exemplo a justificação do enriquecimento ilícito e as redes clientelares, tomando como fundamento a cultura e o seu papel na construção de uma identidade africana. Esta visão culturalista que, aparentemente, acentua o respeito pelos valores africanos, assenta em pressupostos ideológicos que justificam de uma forma ou de outra a acção do poder político.

A conceptualização de cultura e da análise cultural remete-nos finalmente para três ordens de problemas: uma primeira que tem a ver com a aculturação e com os princípios de continuidade e descontinuidade no contexto da globalização, uma segunda que tem a ver com o relativismo cultural e multiculturalismo e direitos humanos e uma terceira que refere como a cultura, os direitos humanos e os direitos culturais interagem, conflituam e se debatem, tanto ao nível teórico como ao nível das políticas de desenvolvimento.

Os estudos sobre cultura, centrando-se na procura dos aspectos considerados “originais” e fundadores da coesão, alienaram os elementos provindos dos contactos com outras realidades que, absorvidos pelas pessoas, deram lugar ao que alguns autores

chamam de mestiçagem cultural (Cuche, 2004). Esta situação refere-se concretamente aos povos africanos, onde uma parte dos estudos de antropologia cultural tem ignorado as mudanças sofridas no modo como as pessoas pensam e vivem. A insistência na busca de uma identidade cultural particular conduz a que as análises se restrinjam à descrição dos traços culturais (que permitam demonstrar a originalidade), resultando em que os sistemas culturais se apresentem fixados no imobilismo. Contrariando esta posição, Kuper (2001) afirma que:

“a identidade cultural nunca pode ministrar um guia de vida adequado. Todos temos identidades múltiplas. Incluso se aceito que tenho uma identidade cultural primária, posso não querer conformar-me com ela. (...) Se tivesse que contemplar-me unicamente como um ser cultural, pouco espaço me restaria para manobrar e para questionar o mundo em que me encontro” (2001:283).

O afã em isolar o que aos pesquisadores parece ser genuíno e caracterizador de culturas particulares tem efeitos perversos sobre a validade científica desses estudos. A truncagem sistemática das realidades vividas por esses povos na contemporaneidade não tem acrescentado muito à compreensão dos significados conferidos às representações e às práticas e ao contexto da sua produção. O conhecimento obtido é, assim, não só parcelar, mas enganador do ponto de vista da forma como as dinâmicas internas e externas de determinada cultura contribuem para a sua conservação ou, pelo contrário, para a sua adaptação ou mesmo ruptura. Se os estudos etnográficos de algum modo parecem fornecer informações valiosas sobre as práticas culturais, de facto, em alguns deles constata-se a ausência da dimensão social, política e económica, reduz a sua importância, mesmo se tivermos apenas em conta o seu objectivo descritivo. É muito insuficiente, por exemplo, estudar a cultura do grupo *makwua*, identificando nela alguns traços culturais como permanentes e essenciais, não tendo em conta a pluralidade de

influências que sobre ele se foram exercendo e o miscigenaram.¹³ A cultura, como afirma Merry (2003), deve ser compreendida na sua articulação com relações de poder e, portanto, potenciando mudanças. Neste sentido, a autora separa cultura de tradição, dado que aquela, ao contrário desta (que aprofundaremos mais adiante), é constantemente refeita e actualizada.

A questão da aculturação, que podemos definir como resultado das mudanças produzidas pelo contacto prolongado de várias culturas, implica processos contínuos de incorporação de novos elementos, de resistência e de transformação desses conteúdos, tendo em conta a maior ou menor permeabilidade à interpenetração cultural.¹⁴ Do ponto de vista metodológico, a análise cultural deve passar pela compreensão dos elementos (por que razão foram esses e não outros a serem apropriados), dos mecanismos pelos quais se produz a aculturação e, como afirma Herskovits (1952), citado por Cuche (2004),¹⁵ pelo reconhecimento de como novos valores alteram o significado cultural ou, pelo contrário, como antigas significações são conferidas a elementos novos. Também vão neste sentido autores como Sahlins (1997), principalmente na análise dos sistemas simbólicos e dos sentidos que são conferidos a novos objectos, quando se refere ao florescimento da cultura pela introdução de novos bens.

No caso do nosso estudo, foi possível constatar, por exemplo, como a acção religiosa das missões católicas, embora procurando manter a estrutura dos ritos, tem, pela introdução da moral cristã, influenciado

¹³ Contrariando estas posições “fixistas” é importante destacar, para além de outras, as pesquisas realizadas por E. Medeiros (1995), no que diz respeito à cultura *macua*, A. Braço (2008), no que se refere à cultura *sena* e F. Fernando (2005), em relação à cultura *ndau*, como exemplares na construção de sistemas de interpretação que têm como pano de fundo os contextos particulares de produção e reprodução dos ritos de iniciação como instituição cultural.

¹⁴ É importante não confundir aculturação com assimilação que implica a anulação da identidade cultural de um povo pela imposição de outra. O processo de assimilação, que contém profundas desigualdades expressas na política colonial portuguesa, assentava na submissão do grupo dominado e na superioridade da cultura dominante, gerando entre os dominados mecanismos de rejeição da sua própria cultura e também mecanismos de resistência.

¹⁵ J. Herskovits (1952). *Les Bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot.

os significados que são dados à aprendizagem da vida sexual. Ficou claro na pesquisa que antigos elementos que culminavam os ritos de iniciação, nomeadamente, a relação sexual das crianças, foram substituídos pela aprendizagem sobre como “usar” o corpo. Do mesmo modo, às cerimónias de agregação foi emprestado um carácter religioso (com a realização de procissões, acompanhadas por cerimónias executadas nos locais de culto) e moderno (com as meninas usando roupas e perucas), ajustando, enquadrando e compatibilizando antigos e novos significados. Por outro lado, às práticas antigas, que se mantêm ainda actuais, como o alongamento dos pequenos lábios, são conferidos significados (ajuda a reter urina) provenientes da apropriação de saberes modernos e, portanto, fornecendo novas fontes de legitimação. Quer dizer, se as *othuna* servem para dar prazer ao homem servem, também e além disso, segundo as imagens emprestadas (reinterpretadas) de um certo discurso “médico”, para manter a higiene. Uma situação similar pode ser encontrada na justificação da circuncisão que, nas zonas centro e norte do país, dá sentido ao que é ser homem (requerendo cerimónias específicas que não se limitam ao acto em si) e que aparece hoje introduzido no discurso cultural e médico, como constituindo uma protecção à contaminação do HIV e da SIDA.

Isto significa que a cultura e a forma como ela se exprime nas representações e nas práticas devem ter em conta os contextos em que se desenvolvem as relações sociais, as possibilidades e as estratégias de negociação para manter ou alterar uma determinada ordem social. A aculturação, ou como Bastide (1960) lhe chama, a interpenetração das culturas, tem que ser compreendida, também, como uma forma de resistência para manter a coesão das comunidades, particularmente no caso de Moçambique que sofreu em poucas décadas alterações profundas no sistema político e económico (e ainda uma guerra civil), produzindo, a todos os níveis, enormes perturbações.

Quando Moçambique se torna independente e é instaurado um sistema que toma as estruturas tradicionais como lesivas à construção da igualdade, remetendo-as para a clandestinidade ou, quando o sistema democrático foi instituído e mais recentemente a

cultura passou a ser um recurso utilizado pelo poder, para reinstaurar hierarquias de poder e legitimar formas de dominação, as instituições culturais, como os ritos de iniciação, foram perdendo e/ou adaptando antigos sentidos ou ganhando novos significados. Ao observarmos hoje como se realizam as pontes entre as autoridades tradicionais e as do Estado, encontrando mecanismos de mútua legitimação, procurando controlar o papel e a função dos mestres e das matronas, perdendo o segredo ritual e a força que tinha no passado¹⁶ e publicitando-se o conhecimento reservado só a alguns, constata-se necessariamente a incorporação de novos elementos e formas de realização, que, podendo, ou não, pôr em causa as finalidades dos ritos de iniciação, potenciam a sua readaptação.¹⁷ Um exemplo claro é o facto de, nalguns locais, particularmente na província de Sofala, as e os jovens serem iniciados individualmente nas casas ou em dependências junto às suas residências, durante um período extremamente curto. Isto é, não existindo o grupo, com tudo o que implicava de realização de cerimónias de passagem, de partilha de valores e de criação de solidariedades, de dramatizações sobre o mundo da infância e a inclusão na idade adulta, os ritos passam a constituir mais um fenómeno de reconhecimento social do que de coesão cultural.¹⁸ O mesmo se pode dizer, quando se constata que os ritos hoje são pagos em quantias que variam com as possibilidades das famílias e que as cerimónias de agregação constituem, no caso das famílias com mais posses, uma exposição de riqueza e de diferenciação social. Por outro lado, vale a pena ter em conta, como anteriormente salientámos, a importância dos mecanismos de

¹⁶ O passado para as/os entrevistadas/os remete para as décadas 40, 50, 60 e princípios de 70.

¹⁷ Quando a observação dos ritos pode ser “comprada” e os ritos desocultados (dependendo às vezes de pequenas cerimónias a que os observadores se têm de sujeitar), fica demonstrada a influência dos contextos sociais, económicos e políticos nos reajustamentos a que foram sujeitos. Reajustamentos que se podem traduzir em readaptação consentida de novos elementos a antigas formas culturais ou a resistência, para a conservação das antigas formas culturais.

¹⁸ Se tanto a coesão cultural como o reconhecimento social nos apontam para a pertença e partilha de significados, a diferença a que nos referimos tem a ver com o facto de, no reconhecimento social, encontrarmos elementos que fogem ao campo mais restritivo da cultura e se inserem na modernidade.

apropriação das pessoas deslocando-se e situando-se nos diferentes espaços, conforme as expectativas existentes: jovens estudantes que reproduzem nas suas zonas de origem formas de comportamento e culto (como as dos antepassados) e que, simultaneamente, adoptam outros mecanismos de reconhecimento perante os seus pares, quando estão na escola, nos espaços de entretenimento ou no trabalho.

As intersubjectividades reflectidas nos discursos, pelas tensões e as formas como organizam as suas representações e os significados que os agentes conferem às suas práticas, mostram como a cultura deve ser compreendida através dos processos de composição, recomposição, estruturação e desestruturação. Isto significa que “a cultura é um conjunto dinâmico mais ou menos (mas nunca perfeitamente) homogéneo” (Cuche, 2004:74) que permite, contudo, pela forma mais ou menos coesa como se apresentam os seus elementos, o desenvolvimento de estratégias individuais que visam a manipulação da cultura pelos indivíduos. Ou seja, como defende Ortner (2006), é necessário observar a articulação entre as práticas de actores sociais em contextos concretos e as estruturas coercivas (podendo ser entendidas como o *habitus* bourdesiano) que se exercem sobre as práticas e que podem ser por elas influenciadas. Quando o alongamento dos lábios vaginais é realizado por mulheres adultas, visando a sedução e o controlo do corpo masculino, fica evidente, recorrendo mais uma vez a Ortner, como se agenciam as hegemonias residuais e as hegemonias emergentes e a possibilidade de resistência das pessoas. A cultura é, pois, um território de lutas, que deve ser percebida não apenas como um colectivo homogéneo, mas como um lugar a que os indivíduos podem recorrer para contestar ou/e para negociar, projectando novos sentidos aos fenómenos culturais.

Pelas razões apontadas nesta pesquisa procurámos não ter o preconceito de perseguir a “pureza” cultural, que nos conduziria à naturalização essencialista, nem o preconceito de forçar a existência de mudança. O que nos interessa perceber é como e quais as tensões, os conflitos, as ambiguidades presentes nos discursos das e dos nossas/os entrevistadas/os são produto de dinamismos internos e

externos ao campo cultural, fornecendo mecanismos de coesão que nos permitam compreender a lógica interna de funcionamento das culturas estudadas.

A segunda ordem de problemas tem a ver com as questões inter-relacionadas de relativismo cultural e multiculturalismo. Se o relativismo cultural tem origem na concepção de cultura como uma totalidade (e também uma autonomia) não comparável e não hierarquizada em relação a outras culturas, portanto, afirmando-se como um princípio que parece recusar a abordagem evolucionista na tradição da antropologia americana, o certo é que o relativismo, ao defender uma posição pura, original e única de cultura, implica uma perspectiva reducionista e relativizada da mesma. A propósito, Kuper (2001), partindo da sua experiência de vida no contexto do *apartheid*, critica a abordagem que reafirma as diferenças, considerando-as como imutáveis e distintivas, pela simples afirmação de que a diferença será sempre inexoravelmente diferença. Sobrevalorizando a diferença estamos a alienar a capacidade de inclusão e adaptação, por exemplo, das populações rurais que, quando se deslocam para as zonas urbanas, se apropriam das rotinas e dos estilos de vida dos contextos por onde circulam, influenciando, inevitavelmente, a sua relação com a cultura de origem. Como afirma Kuper:

“a menos que possamos separar os diversos processos aglutinados, sob a rubrica de cultura. E a menos que, depois de fazê-lo, observemos que, para além do campo cultural, há outros processos, a menos que façamos tudo isso, pouco avançaremos na compreensão do que continuamos a chamar de cultura” (2001: 282, 283).

O princípio ético que confere valor igual a todas as culturas tem sido deturpado e utilizado para justificar e tolerar a permanência da desigualdade, recorrendo à diferença e ao respeito pela diferença para alienar comunidades, principalmente em África, de reivindicações por direitos humanos. Como afirma Geza Roheim (citado por Cuche, 2004:145): “vocês são completamente diferentes de mim mas eu vos perdo”. Nesta linha, Marcus e Fischer (1986)

situando-se no debate sobre uma noção de cultura como ideologia, criticam o impasse multiculturalista que, com fundamento na diferença e na tolerância, cai no relativismo cultural que serve de argumento à violação de direitos humanos e defendem cultura como construção histórica sujeita a sucessivas manipulações e ressignificações.

Esta ideia de que cultura e direitos humanos pertencem a campos opostos, impossibilitando a articulação entre estas duas premissas (dado que a cultura é “universal, total e única”, sujeitando-se os direitos a esse mundo “puro e original”) é um dos fundamentos ideológicos (apropriados também por uma certa visão da etnografia) do relativismo cultural. A noção de modernidade e particularmente a questão dos direitos humanos são alienadas tanto no discurso do senso comum, como no discurso mais elaborado produzido por cientistas sociais. Como afirma Sardan (2010), o passado e a tradição, percebidos numa moldura mítica que tem como determinante a sua não explicitação, conferem aos culturalistas (com a sua abordagem a-histórica das realidades culturais) uma autoridade na interpretação do presente. Uma parte do discurso científico etnográfico, ausentando-se de uma análise dos contextos e da estrutura do poder e privilegiando uma abordagem sincrónica (não tendo em conta ainda as mudanças e os conflitos existentes nesse passado), legitima a subordinação das novas realidades culturais a uma imobilidade determinante. Na mesma obra, Sardan acrescenta a essa sua crítica de uma abordagem parcial da cultura, a eliminação (por alguns estudiosos) dos diferentes “passados” (pré-colonial, colonial e pós-colonial) e toda a influência que configura, constrange e recompõe a tradição. Tomando de empréstimo alguma erudição na tentativa de busca da pureza e da autenticidade africanas, o que se constata nessas abordagens é a assumpção, com uma roupagem científica, de um senso comum disperso e parcial e de uma construção estereotipada.

A posição defendida por Sardan (2010) ajusta-se ao estudo sobre ritos de iniciação em Moçambique e à necessidade de compreender os confrontos e as estratégias de recomposição/reajustamento, permitindo romper com os impasses analíticos na explicação de

como práticas naturalizadas pelos culturalistas se confrontam hoje com novas motivações e expectativas. Considerando, por exemplo, os ritos de iniciação femininos como espaços de liberdade, deixando de fora a subjugação e subalternização que eles transmitem, traduzida no abandono da escola e nos casamentos prematuros, é pensar a realidade cultural moçambicana fora da possibilidade de mudança, excluindo os intervenientes, particularmente as e os jovens, da construção identitária activa, fluida e efémera.

Tomando a cultura como uma “essência” que lhe configura uma superioridade moral (acima e para além dos sujeitos) e não como construção que hierarquiza, conferindo a alguns mais direitos que a outros, alienamos algumas das questões fundamentais que se centram no reconhecimento e na identificação de quais são e a quem pertencem os direitos que os ritos prescrevem e de como esses direitos jogam ou colidem com o discurso público de direitos, com a Lei e com as políticas públicas que assentam no pressuposto da igualdade de todos os seres humanos.

O respeito e a tolerância cultural percebida como um fenómeno fixo e afastado das relações de poder, do conflito e da contestação, legítima, em última análise, que as meninas que fogem dos ritos de iniciação ou rejeitam os casamentos prematuros, possam ser apelidadas como traidoras da cultura.¹⁹ O direito à cultura tem, assim, servido para justificar a opressão e as práticas que impedem o acesso e o exercício de direitos (Cowan, 2002). É o caso, por exemplo, de práticas que promovem a aprendizagem violenta pelas crianças e raparigas da obediência e do “serviço” ao homem, que são estruturantes dos ritos de iniciação. Essas práticas permanecem ainda hoje ocultas (ou então neutralizadas) tanto nalguns estudos etnográficos, dentro da mesma óptica do relativismo cultural (tomado como princípio metodológico), ou como ideologia. Esta invisibilidade da estrutura de poder nas instituições culturais tem sido também preservada ao nível do poder político, que necessita, num momento de *deficit* democrático, como o que hoje se vive em Moçambique, de manipular

¹⁹ Não é por acaso que estas situações de ruptura com um modelo cultural que excluem as raparigas de direitos não são divulgadas ou estudadas.

a cultura numa estratégia que pretende ser de inclusão, mas que, manifestamente, se revela como forma de imposição de um modelo cultural e político, também ele total e totalitário. Isto significa, e não é apenas o caso do nosso país, nem de África em particular, que se assiste hoje à instrumentalização da cultura pelo(s) poder(es) para promover, conforme os contextos políticos, a diferença, a unidade, a dominação de um grupo sobre outro, e até para naturalizar a corrupção com o discurso essencialista do seu enraizamento nas redes de parentesco.

O multiculturalismo, tal como o conceito de relativismo cultural, levanta problemas do ponto de vista da abordagem e da definição de políticas públicas. À partida pode considerar-se o multiculturalismo como a partilha de espaços por grupos com culturas diferenciadas, tendo em conta a necessidade de preservação da diversidade cultural de cada grupo, desenvolvendo políticas de afirmação positiva que permitem a esses grupos acederem a recursos como a educação e a participação nos órgãos de decisão política.

Contudo, a questão torna-se mais complexa quando se constata frequentemente que a abordagem multicultural parte, tal como acontece com o relativismo cultural, da existência de padrões culturais caracterizados pela imobilidade e pela preservação da pureza da cultura de origem. Nesta perspectiva, não se tendo em conta a incorporação de outros elementos que podem renovar a(s) cultura(s) “impede-se” na realidade, principalmente no que diz respeito aos jovens, a apropriação diversificada de elementos que compõem a sua identidade, que lhes permite situarem-se e circularem por diferentes espaços, utilizando variadas estratégias de identificação. Por outro lado, o multiculturalismo tem servido para manter e conservar hierarquias de poder organizadas na cultura de “origem”: neste momento em Moçambique, com o argumento do respeito cultural e religioso, está em jogo um conjunto de estratégias que visam recuperar formas de dominação expressas, por exemplo, na exigência da utilização do “lenço islâmico” em espaços públicos como a escola. O que isto revela é, de facto, uma tentativa de impor a um Estado laico, estilos de vida condicionados por um poder religioso (manipulador e detentor de uma legitimidade assente no

“saber” e no “interpretar” o sagrado) que restringe o acesso aos direitos humanos conferidos a todos os cidadãos e cidadãs do país.

Nesta ordem de ideias, Regueira (2004) refere a existência de um conflito entre a tolerância pela diferença que permite a individuação e o multiculturalismo que segrega a submissão, ao que o autor considera uma “normalidade cultural”. O multiculturalismo parte de uma visão essencialista que, relevando as diferenças culturais, ignora as tensões existentes no seio do colectivo, portanto, o “direito à diferença submete o direito à igualdade como cidadãos” (2004:3). Se o multicultural pressupõe manter o privado como campo da diversidade e o público como campo da regulação das diferenças, significa, no caso, por exemplo, dos ritos de iniciação, “proteger” práticas culturais produtoras de identidades fixas e legitimadas pela sacralização do passado (cujas fronteiras se desconhecem), ao mesmo tempo que se traçam dispositivos reguladores das relações sociais no espaço público. Desta premissa se legitima o privado como não produtor do político, ou seja, procurando desarticular as duas esferas da vida, mantêm-se, como naturalmente invisíveis, as desigualdades, sejam elas de sexo ou outras, numa tentativa de criação de uma identidade cultural territorializada, fixa e homogênea. Por exemplo, se tomarmos em conta o discurso dominante, o acesso e o exercício dos direitos, particularmente os das mulheres, construídos na esfera privada, manter-se-ão sujeitos a uma abordagem de multiculturalismo que, respeitando pretensamente a diferença, dificulta que as dinâmicas internas que mobilizam para a mudança sejam projectadas no espaço público. Nesta linha, Merry (2002) refere que o recurso à naturalização do papel da mulher no contexto das culturas locais, defendida por alguns Estados como inquestionável, porque se trata de identidades culturais a preservar, constitui um real obstáculo ao aparecimento/visibilidade de formas de contestação/resistência que, nessas culturas locais, se desenvolvem a favor dos direitos humanos das mulheres. Do mesmo modo, para impedir que as identidades culturais sejam elididas (no sentido do seu desaparecimento e dominação por outras), torna-se necessário ter em conta as especificidades e as estratégias de luta desenvolvidas no interior dos grupos minoritários, de modo a

inscrevê-las tanto no activismo por direitos universais, como na análise teórica dessas realidades culturais.

Esta questão mais uma vez nos remete para a definição de cultura (como categoria de análise) e não culturas (como crenças e práticas) e para a sua relação com o poder (Barreto, 2005). Assim, a cultura expressa nas práticas e nos discursos “naturaliza” o poder, mostrando os dispositivos utilizados para configurar a acção social. Construída a partir de oposições e ajustamentos, confere legitimidade às representações e práticas dos sujeitos. Isto é, como referimos anteriormente, a cultura não é “natural”, não produzindo pertenças imutáveis dos sujeitos mas, pelo contrário, e como refere Barreto “a cultura é um processo simultâneo de diferença e identificação, móvel, contingente e sempre relativo a quem e a quem se está diferenciando, de quem e a quem se está identificando” (2005:10).

2.2. Cultura, etnia e direitos humanos

Ainda relativamente a esta relação entre multiculturalismo e relativismo cultural é pertinente, dado o objecto deste estudo, tratar, ainda que brevemente, da questão da etnia e de como este conceito é utilizado no estudo.

Tendo como base o trabalho desenvolvido na Nigéria, Cohen (1974) discute a questão da caracterização de etnia em contextos de modernidade, mostrando como as velhas práticas tendem a persistir, quando o que está em jogo é a afirmação de poder e ganhos económicos, acentuando que “em novos contextos os costumes assumem novos valores e novos significados” (1974:96). O que é interessante no autor é a argumentação construída em torno das linhas de interacção intergrupala que podem reforçar ou, pelo contrário, inibir as formas primárias de identificação étnica, que têm que ser entendidas, por exemplo, através das condições (correlacionadas com a distribuição de poder) que alguns grupos possuem para aceder, mais que outros, a recursos económicos e políticos. Neste sentido desenvolvem-se dispositivos que podem, ou não, agenciar novas formas de reconhecimento e imposição que procuram distinguir, agregar e segregar através, por exemplo, do

recurso, à terminologia como “nossos costumes são diferentes” (Cohen, 1974:98). Também para Barth (1969), a etnia deve ser compreendida em função da construção das diferenças e do reconhecimento de um grupo em relação ao outro. Rompendo com a visão essencialista, este autor defende a não fixação da identidade étnica e a sua permanente mobilidade em função de contextos históricos.

Para Amselle (1985), etnia representa uma unidade linguística num contexto de mobilidade, de oposições, mas também de negociações. Neste sentido, não se pode falar numa identidade étnica mas em grupos etnolinguísticos, que mostram como a sua constituição é realizada através de processos de construção, com recurso a um ou mais elementos que os grupos reivindicam como fundamentais para a sua caracterização, para a sua distinção e classificação. Nesta ordem de ideias, o recurso à etnia pode constituir uma forma de legitimar uma superioridade, de resistir a um processo de dominação e de pertença, contendo simultaneamente um elemento de exclusão.

Embora para muitos autores citados por Amselle os critérios da definição de etnia “é ter uma língua, um espaço, costumes, valores, um nome, a mesma descendência e consciência dos actores de pertença ao mesmo grupo” (1985:18), pode considerar-se que, na actualidade, a etnia se inscreve num conjunto mais vasto em que se partilha a religião, formas de organização política e mobilidade económica, o que impede de falar numa unidade étnica. São exemplo as distinções entre *makhuwas* do interior e *makhuwas* da costa, ou as encontradas também no grupo *sena* que se distinguem não apenas em relação a outras etnias, mas dentro do mesmo grupo, apresentando sinais distintivos para se imporem ou negociarem posições. Quando, na vila do Búzi, as pessoas sistematicamente diziam “aqui estamos no coração dos *ndaus*”, pretendiam afirmar-se como os legítimos representantes da cultura *ndau*, ou seja, os que detinham o saber herdado dos antepassados, e os que necessariamente tinham o poder de determinar as formas de organização social e política e as práticas culturais “autenticamente” *ndaus*.

Pese o facto de não existir, como afirma Amselle, uma unidade étnica, a construção de estereótipos acerca do outro é uma das formas de afirmação de distinção veiculada pelo senso comum, como é exemplo a classificação “como confusos” e como “perigosos e ignorantes” pelas populações do sul, respectivamente, os povos *sena* e *ndau* no centro do país e o povo *makonde* no norte.

A afirmação identitária e a forma como ela se exprime depende também dos contextos em que o sujeito quer ser reconhecido. Por exemplo, a um *macua* pode interessar-lhe afirmar-se como tal ou apenas como moçambicano, quando está em causa a distribuição de posições de poder e/ou o seu reconhecimento de pertença. Portanto, como afirma Cuche, quando se refere à diferença entre grupos etnoculturais é menos a diferença real que existe do que “a vontade de se diferenciar através da utilização de certos traços culturais como marcadores da sua identidade específica” (2004:113)

Conquanto não seja objecto da pesquisa a caracterização etnolinguística, procuramos, na identificação das funções e nos mecanismos desenvolvidos nos ritos de iniciação nos vários espaços, diferenciar, sempre que a análise o exija, as representações e as práticas que julguemos ser similares ou, pelo contrário, distintas.

Outra ordem de problemas tem a ver com os direitos culturais, ou seja, como se organiza o debate entre direitos culturais colectivos e direitos individuais expressos nas políticas de desenvolvimento.

Embora os direitos culturais integrem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e mais tarde o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966) (este só entrando em vigor dez anos depois da sua adopção, ratificação e adesão), o que se constata é que, ao contrário dos direitos civis e políticos, em que se definiram mecanismos para monitorar o seu cumprimento pelos Estados, só com a criação do Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, em 1985, tendo como função avaliar e acompanhar a implementação das disposições, se criaram as condições para monitorar a aplicação dos mecanismos definidos, no âmbito das Nações Unidas.

Contudo, e devido às dificuldades continuadas de clarificação de direitos culturais, apenas em 2002 a Comissão dos Direitos Humanos adoptou uma resolução que promove o exercício dos direitos culturais.²⁰ Os principais argumentos utilizados para explicar as dificuldades em incluir os direitos culturais (como dimensão dos direitos humanos, que nos informa sobre a diversidade de pensamento, vida e comunicação dos povos) situam-se no confronto entre a existência de valores e práticas culturais que violam os direitos humanos e a defesa destes como princípios universais, aplicados a todos os seres humanos, independentemente dos grupos de pertença. O facto da cultura (a dificuldade de operar com o conceito) e do respeito à cultura poder servir para relativizar e violar os direitos humanos, e as implicações que a interferência dos Estados podem trazer para a alteração ou desestabilização da estrutura social, contribuem para que ainda hoje os direitos culturais sejam percebidos e aplicados de forma muito diferenciada (PNUD, 2004). Permitindo ser objecto de manipulação política pelas elites que provocam em seu proveito assimetrias regionais/étnicas, seja através da distribuição de recursos como a escola e as unidades sanitárias, seja através da distribuição de investimentos, os direitos culturais e a liberdade cultural podem converter-se em dominação de um grupo pelo outro.

A questão que se coloca, e que de algum modo já foi referida anteriormente, é a articulação com direitos culturais e direitos humanos ou, mais claramente, quais os conflitos e os pontos de encontro no tratamento metodológico dos direitos culturais. Salientamos duas formas de conjugação: a primeira assenta na análise de como os direitos humanos (expressos na Lei e nas políticas públicas) estão, ou não, inscritos nas práticas e valores culturais. A segunda toma a cultura como objecto, que significa compreender como se organizam as formas de pensar e de viver, estabelecendo relações entre as várias esferas de vida e como em cada uma delas se posicionam e se relacionam os sujeitos (Merry, 2003).

²⁰ Nações Unidas. Comissão dos Direitos Humanos (2002). “Promoção do exercício dos direitos culturais de todos e o respeito de todas as distintas identidades culturais”.

Um dos problemas levantados pela análise dos direitos culturais *versus* direitos humanos é a questão da liberdade cultural, sendo referida tanto no que respeita ao direito de cada um poder falar a sua língua e exercer a sua religião, como ao direito do grupo a impor valores e práticas culturais, podendo restringir a liberdade individual. Esta situação coloca-nos outro problema: se a liberdade cultural diz respeito ao colectivo, deve-se respeitá-la mesmo que tenha como fundamento do poder a iniquidade de género, ou se a liberdade diz respeito à pessoa, tem ela a possibilidade, dentro de um modelo cultural que lhe restringe direitos, de contestar e resistir? Lembro, por exemplo, o que está a acontecer com a decisão do Estado Moçambicano (expressa publicamente pela Ministra da Justiça, em 24 de Agosto de 2012), de permitir nas escolas públicas o uso do lenço às meninas muçulmanas: será isto uma afirmação da identidade religiosa, ou, pelo contrário, uma imposição às próprias crianças do sexo feminino do uso de uma indumentária que as torna irreconhecíveis perante os seus pares, ou ainda, será o uso do véu, também, e principalmente, uma forma de adestramento e de controlo do corpo feminino, em completo desacordo com os princípios constitucionais da igualdade?

Este facto põe em relevo a relação entre diversidade cultural e identidades culturais: se a diversidade cultural implica a coexistência de culturas com estilos de vida particulares, a identidade cultural (se a tomarmos no sentido colectivo e individual) remete para uma identidade que pode ser múltipla e plural e a relação entre as duas nem sempre é pacífica, e ainda mais se tivermos em conta o exercício dos direitos humanos.

Como afirma Touraine (1997), a questão dos direitos culturais tem a ver principalmente com a desigualdade social e com a possibilidade de articular o direito de cidadania e de inclusão social com a herança cultural que pode ser apropriada e alterada ao longo da vida. A questão que Touraine coloca é o sempre debatido “direito de ser, ao mesmo tempo igual e diferente”. Isto significa a afirmação das pessoas como actores sociais, que podem intervir, modificar e recriar direitos culturais identitários, que lhes permitam afirmarem-se como

sujeitos de novas recomposições culturais. Neste sentido, Gadea e Warren (2005) afirmam que:

“hoje a instalação do paradigma cultural dá o primeiro plano à reivindicação de direitos culturais que se exprimem sempre na defesa de atributos particulares, mas conferindo-lhes sentido universal (...) trata-se de direitos identitários mas assentes na liberdade individual e não nas comunidades²¹ - mesmo se estas são valores instrumentais no decurso de um conflito - caso das lutas pelo direito à interrupção da gravidez, pelos direitos sexuais, pela cidadania plena das mulheres” (Gadea e Warren, 2005: 43).

Julgamos que, retomando o que foi referido anteriormente, a ambiguidade e o aparente paradoxo entre direitos humanos, direitos culturais e diversidade cultural, leva a que a convivência destes três elementos assente em três premissas: a primeira que tem como fundamento a noção de que a cultura é dinâmica, que as representações e as práticas culturais são sujeitas a mudanças e que os actores sociais são agentes dessas mudanças. Uma segunda premissa é que os Estados devem interferir nas práticas culturais nocivas aos direitos humanos, através da legislação e de políticas públicas e, principalmente, através de acções que promovam a apropriação e o exercício de direitos, potenciando a identificação das pessoas/grupos que vivem em subalternidade, como as mulheres, com a exigência de igualdade e equidade. A terceira premissa é a existência de tolerância e o respeito pela diversidade cultural, competindo aos Estados, através de políticas que reduzam a exclusão económica, política e social, garantir uma igualdade efectiva no acesso e na distribuição de recursos.

²¹ A celebração do conceito de comunidade como legitimador cultural, encobre frequentemente a estrutura de poder e as desigualdades e a dominação que a organizam e que podem estar na origem da constituição.

2.3. Cultura e dominação patriarcal

Se, para ser percebida, a cultura tem que tomar como central a estrutura de poder que, hierarquizando funções e papéis, hierarquiza direitos, pensamos que é fundamental reconhecer como as relações sociais que se estabelecem no interior de uma instituição cultural, como os ritos, é orientada pela cultura patriarcal. Daí o nosso interesse em articular estes dois elementos que constituem o binómio da dominação, que pode evidenciar a invasão do modelo patriarcal na “composição” dos fenómenos culturais.

As primeiras definições do patriarcado feitas pelo feminismo radical tomam-no como o sistema de relações sexo-políticas produzidas e reproduzidas nas esferas da vida privada e pública, caracterizadas pelo controlo da força reprodutiva e produtiva das mulheres, garantida pelo Estado através dos dispositivos que regulam as instituições.²² Através do patriarcado, são naturalizadas (com fundamento nas diferenças biológicas entre mulheres e homens) distintas formas de opressão constituintes das normas e valores e manifestas nos estereótipos sexistas e nos mecanismos que, também ao nível simbólico, fazem as mulheres serem parte constituinte do mesmo sistema de dominação (que embora deva ser historicamente contextualizado), e que têm sido reproduzidas ao longo da história, independentemente dos sistemas políticos e sociais.

Mesmo se considerarmos que as diferenças biológicas entre os sexos (não atendendo às mudanças que a tecnologia introduziu, subvertendo essa fixação na biologia como um pré dado) produzem modelos de género, profundamente diferenciados, constata-se que o conceito de patriarcado utilizado pelo feminismo radical como qualquer forma de dominação masculina sobre as mulheres (Millett, 1971) ganha um sentido mais afinado e flexível com Walby, que o define como “um sistema de estruturas e práticas sociais em que os homens dominam, oprimem exploram as mulheres” (1989:214), permitindo escapar ao universalismo e descontextualização impresso

²² Marta Fontela. In: http://grupo_feministalaruptura.blogspot.com. Acedido em Outubro de 2012.

nas análises privilegiadas por outras correntes feministas. Isto significa que as formas de dominação e o modo como ela se exprime variam conforme os contextos sociais. A cultura é, portanto, uma das componentes centrais para a análise do patriarcado enquanto estrutura e prática da dominação, isto é, pela cultura se legitima e se controlam as hierarquias de género. A cultura patriarcal é um sistema material e simbólico que implica controlo e violência e que tem que ver directamente com a ordem de género. É exemplo disso a invasão dos dispositivos de controlo nas relações sociais entre mulheres, que as levam a pensar, a sentir e a actuar em função de uma posição hierarquicamente subordinada. Mesmo nas situações em que têm poder (como é o caso das mulheres que ocupam lugares de decisão política), essas mulheres intermedeiam o sistema de dominação. Na cultura patriarcal há um mandato social que torna legítimas as práticas discriminatórias e excludentes. Não é por acaso que muitos dos rapazes entrevistados no âmbito da pesquisa, naturalizaram a violência exercida sobre as mulheres.

O sexo tanto como o género é caracterizado e classificado segundo a matriz heterossexual que é simultaneamente necessária e constituinte da normatividade do patriarcado, ou seja, a visão essencialista sobre a diferença sexual (biológica), não tem em conta que essa diferença é ela própria uma construção assente na heterossexualidade. Dito por outras palavras, ao falarmos de sexo biológico, estamos a interpretá-lo em função do paradigma dominante, o que Foucault (1979) chama de biopoder, que é a naturalização da subordinação em função do binómio bio-sexual. Significa também que a noção de corpo informada por essa normatividade produz o que Butler chama de corpos objectos (1990), ou seja, “os corpos que não contam mas que emergem necessariamente do processo que produz os corpos heterossexuais-corpos homossexuais que escandalizam” (Walby, 1989:339).

As tensões entre sexo e género põem em relevo a instabilidade do conceito de género²³ que se desloca, na sua operacionalização, de

²³ G. Bonder (2003) refere-se à posição de estudiosos que falam na necessidade da implosão da categoria de género, substituindo-a “por variadas posições de género

uma construção sobre o sexo, dicotimizando-o relativamente ao género, para uma interpretação do género “como sistema simbólico que deve ser estudado em contextos culturais particulares” (Stolcke, 2004:90). Significa ter em conta as dimensões que permitem compreender como se organizam, se hierarquizam e se reproduzem/alteram os mecanismos de opressão das mulheres. No debate teórico e na operacionalização do conceito de género tem sido dada particular importância aos processos de subjectivação, apontando para os sistemas de significação que, como refere Scott (1990) evidenciam as representações sobre o género presentes no conjunto normativo que orienta e regula as relações sociais e na maneira como cada um confere sentido às suas práticas (Scott, 1990). Deste modo, o discurso mais do que reflectindo a realidade, dá-lhe sentido, ou seja, é necessário procurar perceber como se organiza o normativo que permite que o discurso não seja apenas um produto da realidade, conferindo-lhe antes uma complexidade de significados, com origem nos processos de subjectivação dessa mesma realidade.

Butler (1990), opondo-se às teorias essencialistas, propõe a performatividade, ressaltando não apenas a influência do sistema sexo-género na construção das identidades mas também na subversão normativa e, neste sentido, como refere Stolcke, “o género se converte em algo que se faz em vez de ser algo que se é” (2004:100). Contudo, a proposta de Butler (1990) deixa em aberto a questão de como os contextos culturais, sociais e políticos conferem sentido às diferenças entre o sexos e, como, sobre essa diferença, são construídas/impostas/estruturadas as desigualdades que estruturam não apenas a ordem social, mas também como o género se constitui enquanto corpo. Por outro lado, e como a pesquisa parece demonstrar, a performance pode legitimar os estereótipos, quando, por exemplo, as matronas, no caso dos ritos de iniciação femininos, dramatizam o papel do homem e o comportamento expectável da menina, reforçando a “justeza” do controlo do corpo da mulher. Nesta situação e pelos discursos, tanto de jovens como de adultas/os,

que derivam de um processo de subjectivação atravessado por relações assimétricas relativas à etnicidade (...) entre outras” (2003:4,5).

foi possível constatar que esta representação dramática da naturalização da violência sexual, é convocada como “justa” nas experiências vividas por jovens e adultos de ambos os sexos, isto é, o campo performativo está intimamente articulado com práticas sociais.

É neste sentido que o patriarcado persegue, independentemente das variações encontradas, e dos mecanismos accionados em cada cultura, a legitimação da dominação sobre as mulheres. Saffioti (2004) defende mesmo que a maior visibilidade de mulheres no mercado de trabalho ou em espaços de decisão (e em mais e melhores políticas públicas a favor da igualdade) pode coexistir com os dispositivos que não alteram a ordem de género, entendida do ponto de vista da análise das relações sociais de poder. A autora considera que “não existe uma sexualidade biológica, fora do contexto social em que é exercida” (Saffioti, 2004:6). Isto significa que os dois conceitos que compõem o binómio sexo-género, devem ser ambos entendidos como construções sociais (e não como opondo natureza a cultura), deixando o sexo de ser visto exclusivamente como do domínio da natureza, para ser também ele próprio culturalmente construído.

É neste contexto que o sistema sexo-género não nos remete apenas para a relação social existente entre os sexos, mas permite reconhecer como se estrutura, se exprime e se institui (como constituinte naturalizada das desigualdades de poder) a ideologia patriarcal, enquanto sistema de crenças que actua sobre o modo como as pessoas pensam, vivem e actuam (Facio, s/d). Este sistema de crenças que tem como parâmetro o homem, restringendo papéis e funções à “diferença” sexual, restringe necessariamente as possibilidades de deslocação das formas de identificação dos homens e, por isso, falamos num sistema e numa totalidade que diferencia e desigualiza os seres humanos (Lagarde, 1997).

Mas, falar em género, em sistema sexo-género, é falar numa estrutura de poder que se exprime através de uma ordem de género hierarquizada e na fixação de papéis e funções subordinadas, que se manifestam através do discurso que traduz as representações (do que

é ser homem e mulher) articuladas por uma estrutura de poder que incita ao “consentimento”.

O poder actua, assim, pela “obediência” consentida, pelo controlo da acção do outro, tendo em conta nos contextos em que se reproduzem, as estratégias e as respostas que são dadas pelo dominado. Isto significa que, para dominar, são desencadeados mecanismos que levam o sujeito a submeter-se ao seu estatuto de subordinado. A análise do poder ganha uma nova amplitude quando se acentua a noção do poder em relação, isto é, quando o acento se desloca das disposições para obedecer e da legitimidade de quem o exerce, para o “poder em relação” (Lukes, 1974). Neste sentido, Foucault (1976) utilizando o conceito de biopoder, mostra que o controlo sobre a acção do indivíduo e do colectivo tem a ver não apenas com os dispositivos de que se serve para controlar o outro, mas com um poder disciplinar que desenvolve técnicas de coerção, inscritas nas formas de pensar e viver. Isto é, o poder disciplinar posto em confronto, reforçando-se/transformando-se/adaptando-se em função da multiplicidade de relações caracterizadas pela mobilidade, produz dominação (desenvolve técnicas de controlo mais ou menos coercivas) mas também resistência.

Significa que o sujeito não é passivo, ele participa e é instrumento da dominação, ao mesmo tempo que pode despoletar elementos de contrapoder e de resistência, que obrigam o dominador a negociar e a adaptar-se, sem que contudo se possa falar em mudança na estrutura de poder. Esta estrutura acolhe as alterações e as estratégias de contrapoder, com vista ao seu reforço e afinamento, expressas pelos discursos que enunciam as crenças e os dispositivos utilizados para as legitimar (Luna, 2002).

Retomando Foucault, os discursos reflectem, mas também produzem a realidade, ao exprimirem o modo de pensar o corpo e as relações de poder: os discursos são produtores de sentido, permitindo não só o conhecimento das crenças, mas do modo como essas crenças são objecto de representações que informam sobre os mecanismos utilizados pelos sujeitos para comunicarem. Analisar os discursos produzidos pelos diversos actores como uma troca dinâmica de sinais

e significados sujeitos a mudanças operadas pelos contextos em que os discursos são produzidos, permite perceber como discursos sobre os ritos de iniciação, aparecem em aparente contradição e em conflito, entre um sentido de pertença e de identificação relativamente, por exemplo, à legitimação da aprendizagem sobre o exercício da sexualidade (como forma explícita de configurar direitos e desigualdades através de uma tradição cultural que se apresenta como ahistórica) com um discurso de reivindicação de direitos.²⁴

Reabilitando o papel do actor, Touraine (1996) defende uma concepção dinâmica de estrutura em que os actores desempenham uma função central, tanto no que respeita à conservação da ordem, como na produção de elementos que subvertem a ordem. E é nesta ordem de ideias que a estrutura de poder é objecto de múltiplos dinamismos de ordem exógena ou endógena, que se manifestam por interditos e sancionamentos que engendram normativos que orientam a elaboração de estereótipos e as práticas. Ao mesmo tempo, na estrutura de poder podem ser despoletadas “mudanças” e “reajustamentos”, pela força da transformação dos contextos políticos (como é o caso da instituição da democracia) que geram novas e importantes alterações, pelas possibilidades de mobilização dos elementos que, na estrutura política, permitem a renovação questionada (ou não) das formas através das quais o poder se exerce. Este fenómeno concretizou-se na situação de Moçambique democrático, pelo surgimento de uma sociedade civil que tem possibilitado a visibilidade da desigualdade de género, e imposto dispositivos legais (trazendo para o público as formas ocultas de dominação exercidas na esfera privada), inscrevendo-os no discurso político e enquadrando-os como direitos humanos no sistema de poder do Estado. Contudo, não podemos deixar de referir que, tal como Foucault defende, o Estado não é o único produtor de poder, sendo necessário observar as relações de poder (múltiplas e plurais) que se mobilizam em diversos e contraditórios contextos.

²⁴ Como teremos oportunidade de analisar ao longo dos vários capítulos, os discursos enunciados pelos jovens sobre a experiência dos ritos mostram a sua interferência na construção identitária, conferindo simultaneamente novos significados ao que lhes foi transmitido.

Finalmente, antes de nos referirmos à nossa perspectiva sobre cultura, julgamos importante evidenciar o que consideramos serem os principais problemas constituintes do conceito, traduzidos nas pesquisas sobre os ritos. No nosso ponto de vista não se pode olhar para a cultura isolada dos contextos em que são produzidos, isto é, os fenómenos culturais constroem e são constroídos por aspectos de ordem exógena, que, actuando sobre as práticas e representações dos sujeitos, lhes vão mudando o significado e o sentido. A nosso ver, se a cultura, por um qualquer acaso da ordem do sagrado, pudesse ser entendida desligada dos contextos, deixaria de existir, ou seja, a sua presença e a sua força vêm-lhe exactamente da capacidade de se apropriar, transformar e domesticar a pluralidade de influências de ordem externa, incorporadas nas representações e nas práticas dos actores sociais. Por outro lado, e relacionado com o que dissemos anteriormente, a lógica interna da cultura é constantemente actualizada não só pelos abalos externos ao seu campo, mas também pelos dispositivos utilizados para se manter: isto é, a cultura contém em si uma estrutura de poder que classifica, organiza e hierarquiza e, portanto, é sujeita a tentativas de inverter essa ordem de poder, seja pela “combinação” pacífica, seja pela contestação. Se a cultura é herdada e é comunicada, para ser audível e actuante, não pode ser percebida como um elenco de imagens e práticas, cujo interesse para o campo científico é muito parcial e reducionista.

A abordagem sobre cultura utilizada neste trabalho tem três elementos centrais: o primeiro diz respeito ao facto de tomarmos a cultura como instituição constituída por representações e práticas que exprimem um sistema de crenças constrangedores dos comportamentos: a cultura, remete-nos para um normativo que fornece coesão e reconhecimento pela pertença. Um segundo elemento tem a ver com a estrutura de poder que determina que, em cada cultura, se hierarquizam posições, se organizem os sistemas de inclusão (e exclusão também) e se estabeleçam relações de poder. Um último aspecto tem a ver com os dinamismos externos e internos que transformam a cultura numa instituição situada em contextos sociais, políticos e económicos, que persegue a conservação da ordem, através dos ajustamentos e recomposições dos elementos que

lhe fornecem coesão. Ao mesmo tempo, sobre a cultura, ou melhor, nos seus interstícios, vão-se produzindo mudanças que traduzem os fluxos e os trânsitos dos sujeitos que permitem que a desordem se instale, dando origem a novas significações e sentidos, mobilizando interesses e estratégias que podem, ou não, pôr em causa o sistema cultural.

É neste sentido que, para a análise dos ritos de iniciação, nós procuramos identificar a presença das componentes que dão coesão a esta instituição cultural, os mecanismos que normatizam as representações e as práticas e os reajustamentos a que estão a ser sujeitos. Isto significa que, ao mesmo tempo que procuramos interpretar pelos discursos dos actores os significados que são conferidos às representações, particularmente as imagens que são construídas sobre igualdade de género, pretendemos compreender como, por exemplo, através da contaminação do discurso sobre direitos humanos, as pessoas transitam de um espaço a outro, negociam posições e desenvolvem estratégias que visam a manutenção do poder, ou pelo contrário, rompem com esse poder. Por estas razões, pese embora a vastidão do tema, pretende-se analisar se as mudanças existentes relativamente ao tempo e ao espaço onde se realizam os ritos, aos marcadores para a iniciação e até a composição dos ritos (em muitas situações os ritos são realizados individualmente ou os grupos são muito pequenos) interferem nas funções rituais, e como essas funções se transformam num sinal de diferenciação e de reivindicação do grupo.

3. Ritualização: corpos (in)disciplinados

A questão das marcas culturais, identificadas nas representações e nas práticas dos sujeitos, remetem-nos para diferentes (mas articuladas) ordens de problemas que se referem às funções dos rituais de iniciação como configuradores de comportamentos, aos mecanismos e processos que interferem na construção das identidades juvenis e à sexualização do corpo como determinante para a visualização das desigualdades de género.

Tal como fizemos para a análise do conceito de cultura, o tratamento deste tema será exemplificado e aprofundado com questões relacionadas com a nossa experiência de pesquisa.

3.1.Repassando brevemente as funções dos ritos

Os ritos têm como objectivo produzir sujeitos definidos e desejáveis dentro de uma ordem sociocultural, operando como processos que regulam e constroem as práticas dos sujeitos e, neste sentido, estão de acordo com uma ordem mais geral, sendo determinados por processos de socialização que percorrem diferentes etapas da vida. Conquanto as funções dos ritos sejam desenvolvidas no capítulo a seguir, abordaremos de forma muito elementar e introdutória, alguns dos pressupostos que orientarão a nossa análise.

Meira (2009), num trabalho sobre ritos de passagem, defende os ritos como tendo uma função de padronização de comportamentos e valores com o fim de reforçar a pertença ao grupo. Os ritos ordenam, classificam e orientam, salvam do caos e da desordem, tendo assim um papel de harmonização, cumprindo ao mesmo tempo uma função terapêutica. Ao romper, por vezes, por meio de sofrimento e de sevícias, com o passado, o iniciado fica curado da infância e prepara-se para viver e pensar em função de um novo estatuto que o qualifica como adulto. Por essa razão, as sociedades, para sua sobrevivência, adaptam e ajustam os antigos rituais numa procura de coesão que lhes dá sentido. Para Meira, os ritos contêm em si a cooperação entre os iniciados, o reconhecimento de uma autoridade colectiva e a “determinação de responsabilidades” (2009: 192).

Peirano analisa a questão performativa e os significados que os ritos podem assumir “no sentido em que dizer é também fazer alguma coisa; no sentido em que os participantes experimentam uma performance que utiliza vários meios de comunicação; no sentido de valores, sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance” (2003:11). A mesma autora afirma, citada por Rodolpho, que “o ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica, constituído por sequências ordenadas e padronizadas de palavras e actos, em geral expressos por múltiplos meios” (Rodolpho

2009:141). Desenvolvendo esta concepção de ritual, Peirano propõe uma análise que tenha em conta a sua importância e o significado atribuído pelas pessoas, através da articulação de regras e de discursos que “transmitindo valores e conhecimento”, possam ser comunicados, demonstrando aos outros o acordo com a ordem cultural (2003:10).

Rodolpho (2009) acrescenta que os ritos de iniciação não significam apenas um “rito de transição de um estatuto para outro (morte e renascimento simbólicos) (...) mas a iniciação é um rito de formação que vai diferenciar os participantes ou o círculo de neófitos dos de fora, daqueles exactamente não-iniciados” (2009:144).

Para Van Gennep (1977), no quadro da sociologia dinamista, o ritual é um objecto autónomo, estruturado em cerimónias que estão de acordo com o tipo de momento (nascimento, passagem de idade, casamento, morte). As cerimónias são, portanto, operações que se realizam tendo em conta finalidades implícitas. Os rituais regulam e ordenam, constringendo os indivíduos à ordem social e económica mais geral. Para este autor, a compreensão dos ritos passa pelo conhecimento dos mecanismos e daquilo que lhes confere significado. Sejam quais forem os ritos, eles significam uma *passagem* que contém uma sequência: separação, margem e agregação. Cada um destes momentos tem um significado diferente, conforme o momento da vida a que se referem. Van Gennep considera que o sagrado e o profano, embora separados, estão articulados nos ritos de iniciação: o mundo sagrado existe nas cerimónias (através das quais se realiza a aprendizagem), pois, ao situar simbolicamente as pessoas num ou noutro campo, as torna sagradas em relação às outras. Por exemplo, os jovens iniciados são sagrados relativamente às mulheres e a todos os que não se encontram na mesma condição. Penetrar no mundo dos iniciados é um sacrilégio, é uma violação do sagrado, marcado pelo lugar para onde se deslocam e pelas cerimónias que realizam. Pela integração, os jovens entram no mundo profano, mas profano que não é independente do sagrado.

Ainda relativamente aos objectivos da aprendizagem iniciática, Medeiros (1995) considera que, mais do que uma “escola”, os ritos obedecem a uma finalidade que tem a ver com a “imposição da ideologia do grupo e da organização desta como corpo da doutrina social à qual os membros da sociedade estavam subordinados” (1995:19). Isto significa que os ritos, mais que consolidar saberes, conformam comportamentos e valores que determinam a integração dos indivíduos no grupo, em que a circuncisão como fenómeno biológico e social se inscreve na passagem de um estatuto para outro, como se de um nascimento se tratasse. A iniciação deve ser vista do ponto de vista individual, da socialização do adolescente para o homem adulto, e do ponto de vista colectivo, em que através de práticas (profanas e sagradas) a sociedade garante a sua continuidade e coesão. É assim que Medeiros afirma que “a iniciação aparece-nos como um acontecimento social totalizante na medida em que nele intervém o político, o cultural, o lúdico” (1995:24). Portanto, a iniciação traduz, para além da passagem de uma idade a outra (e de um estatuto), uma estratificação social, manifesta na hierarquização política e na preservação da diferença entre estatutos, seja na mesma classe de idade, seja geracional e linhageira. Isto é, os rituais de iniciação eram/são centrais para a preservação, para a coesão comunitária e para a manutenção da estrutura social.

Referindo-se aos rituais como momentos de afirmação identitária em que o racional aparece articulado ao sagrado, Gonçalves defende na sua análise a relação dos rituais com os códigos culturais que “dão sentido às experiências institucionalizando as vivências” (2010: 338). Neste sentido, o autor desenvolve a questão da necessidade fundamental dos ritos como elemento de coesão da ordem social, dando sentido e equilíbrio às relações sociais. Para Gonçalves, os ritos de iniciação, desdobrados na separação das famílias, na circuncisão e na reintegração, constituem uma ruptura simbólica (uma espécie de renascimento) com as experiências anteriores. Organizando-se através da acção sobre o corpo (que pode sofrer inúmeras provações), os ritos determinam um padrão de comportamento que permite a integração dos jovens na comunidade,

ocupando os lugares e desempenhando os papéis sociais que lhes estão reservados na hierarquia social.

Fica claro que, pesem outras funções dos ritos, na sua análise tem que se ter em conta, em primeiro lugar, a sua utilidade social, no sentido em que transgride e restaura a ordem e, em segundo lugar, que “os ritos são sistemas de sinalização a partir de códigos definidos do ponto de vista cultural” (Rivière, 1996:70). Pelos ritos, pelas mensagens que aí são transmitidas e pelo sentido que lhes é conferido, pela implicação emotiva que é colocada e pelos processos de negociação e manipulação aí vivenciados e, ainda, pelos elementos de adesão (reais ou/e simbólicos) constantemente accionados, os e as jovens iniciadas/os integram-se pela diferenciação sexual na ordem social, ou seja, os dispositivos neles desenvolvidos são marcadores de papéis e funções que exprimem os valores e comportamentos socialmente expectáveis.

A análise de género, no geral, aponta para a necessidade de se estudar como o modo e os meios “utilizados” nos ritos agenciam a construção das identidades de género. Os ritos de passagem de idade podem ser tomados como modelos legitimadores da desigualdade entre mulheres e homens. Na realidade, é pela iniciação na idade adulta que se fixam as prescrições que orientam e estruturam as formas de reconhecimento de si e dos outros face à inclusão no colectivo. Isto significa que a aprendizagem para “ser homem” e “ser mulher” se realiza em função de valores e de práticas fundadoras de uma estrutura de dominação assente numa ordem social que define, segundo o sexo e a idade, o acesso e o exercício de direitos.

Assim, a análise de género afigura-se uma questão prévia a ter em conta na pesquisa, pois permite perceber a natureza das relações que se estabelecem entre género (que veicula o modelo de dominação), a componente subjectiva que fornece a apropriação individual do sexual e os contextos culturais e sociais a analisar. É preciso, pois, identificar se os ritos transmitem saberes às raparigas que lhes permitem romper, pelo menos aparentemente, com a submissão, possibilitando utilizar, fora do controlo familiar e social, a aprendizagem sobre o sexo. A resposta a esta questão pode ajudar a

explicar algumas das razões para as constantes referências, mesmo nas zonas rurais, ao “mau comportamento” das e dos jovens, mesmo as e os que foram ritualizadas/os. Esta situação também nos pode remeter para um questionamento do casamento prematuro, não apenas no sentido que lhe conferimos hoje como negociação entre a família da criança e o homem, mas também como estratégia da adolescente de fugir ao controlo familiar, não deixando de ser reveladora de uma construção identitária subalterna.

3.2. Identidades e ritualização

Quando nos referimos aos ritos de iniciação é necessário revisitar a questão das identidades. Embora este problema tenha sido desenvolvido por Osório e Silva (2008) no que respeita à construção das identidades juvenis no contexto moçambicano, pensamos ser importante retomar alguns dos que se considera serem os pressupostos da análise identitária.

Relativamente às identidades sociais, principalmente quando nos referimos a jovens, procuramos ter em conta uma definição que nos remeta em primeiro lugar, para o enquadramento do conceito de jovem e, em segundo lugar, para as formas e os meios utilizados pelos jovens para se caracterizarem e se darem sentido, para se distinguirem e também para se aproximarem do outro.

Pais (1990), reflectindo sobre a construção social da juventude, afirma que esta se faz “em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (1990:149). A concepção de infância, juventude e adultez é constrangida culturalmente, isto é, quando se analisa, por exemplo, os ritos, particularmente nas zonas rurais, a infância, como fase da vida, varia consoante os marcadores que, apenas indirectamente, se relacionam com faixas etárias bem determinadas e, por outro lado, a passagem de idade da infância para a adulta exclui da realidade social a fase intermédia que corresponde

noutros contextos à caracterização de uma cultura distintiva.²⁵ Isto significaria que o conflito geracional existente noutras sociedades é “nuançado”, como acontece em muitas regiões de Moçambique, pelo facto de os jovens ao se iniciarem mais cedo, mais facilmente incorporarem valores sem aparente contestação. Isto não quer dizer que não haja rupturas que se expressam na descontinuidade entre valores e aprendizagens recebidas na infância, e novas representações e práticas criadas pela convivialidade noutros espaços e, ainda, pela existência de referências, sejam elas fornecidas pelo entretenimento, pela música ou pela moda. Como afirma ainda Pais (1990):

“a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados partilhados, um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido” (1990:164).

Por isso, o trânsito por diferentes contextos culturais permite às/aos jovens a incorporação de múltiplos referenciais e sentidos culturalmente elaborados que se podem contrapor aos contextos de origem desses sujeitos, produzindo identidades diversas.

As/os jovens iniciadas/os constituem uma rede social estruturada por várias informações e aprendizagem de valores que constroem a acção de cada um deles a um modelo que os identifica como pertença a um colectivo distintivo.²⁶

²⁵ Esta passagem prematura da infância para o mundo adulto, pode justificar a naturalização social da gravidez e do casamento das adolescentes. Na verdade, as cerimónias realizadas com as crianças no processo ritual caucionam os casamentos prematuros e a violência de género.

²⁶ DaMatta (2000), com uma outra perspectiva, caracteriza o estado de liminaridade vivido pelas/os jovens no contexto dos ritos de iniciação, como um processo em que ao mesmo tempo que se afirma a individualidade (pelo modo como vive o sofrimento ou o isolamento), se reconhece como pertença ao grupo e também como forma de integração social, visível nas cerimónias de agregação. Para este autor, a liminaridade não representa, ao contrário do que afirma Turner (1974), uma suspensão da ordem mas uma necessidade da ordem, isto significa que “suspensas” as práticas e os valores da normatividade social (traduzida, por exemplo, na dessacralização do sexo e da sexualidade) e das hierarquias familiares

É esta aprendizagem que permite que estas redes, embora de carácter transitório, se prolonguem no tempo devido aos mecanismos (que podem permanecer) de identificação aos pares. Isto significa que a herança cultural dialoga, conflitua e se conforma com os dispositivos apropriados nos espaços por onde as jovens e os jovens circulam e utilizam para se descreverem e conferirem sentido. Num estudo realizado sobre as festas de rapazes no nordeste de Portugal, Pais refere, exemplificando com a intromissão das raparigas nas danças masculinas (que assumiam anteriormente uma forte carga de diferenciação sexual), como hoje, sob o efeito da modernidade, estas festas são um momento de celebração da identidade masculina, de transgressão e de partilha com recurso ao passado, sem que, no entanto, “signifique que no presente a tradição seja simples reposição do passado” (Pais, 2009:4). Contrariamente às festas modernas, mais performativas, que fccionam uma realidade passada, sem que isso intervenha na composição identitária dos jovens, em Moçambique constata-se, principalmente nas zonas rurais, a imposição de um conjunto de valores que constrange as identidades juvenis através de dispositivos de controlo social e cultural. Contudo, como analisaremos nos capítulos a seguir, há indícios da perda de significação de algumas cerimónias, tornando-as meramente performativas, não se constituindo como marcadores identitários.

Enne (2010), analisando comparativamente a construção da história da Baixada Fluminense no Brasil, através dos discursos e das práticas profissionais de memorialistas e académicos (destacando a distinção para a valorização da identidade por oposição de um grupo em relação à identidade do outro grupo) recorre a Foucault e a Bourdieu para explicar as lutas no campo da legitimação do saber enquanto verdade enunciada, princípio da autoridade e esquemas de imposição. A autora demonstra exemplarmente que mesmo essas identidades colectivas, orientadas pela convergência ao grupo de cada um dos agentes que o constitui, e pela divergência relativamente ao outro grupo, não são fixas, dependendo das mudanças do

e sociais elas se, entrelaçam com a ordem reencontrada. O estar fora do mundo, os castigos e as tatuagens constituem, assim, dispositivos culturais que garantem a continuidade.

contexto. Como afirma Enne: “se dessa forma esse conceito (identidade) está associado a uma noção de pertencimento e de exclusão, tais referências podem ser alteradas no decorrer dos fluxos” (2010:78). Isto tem implicações metodológicas que vão para além do caso estudado pela autora: estudar identidades é compreender os processos que as constroem, sendo central tomar em conta a interacção entre as identidades individuais e a identidade colectiva e, como por via da interacção (tendo em conta os contextos em que as identidades vão sendo configuradas), as semelhanças e diferenças vão-se modificando, vão-se ajustando ou vão-se rompendo. A ideia de que as identidades não são fixas e perenes, tal como a cultura, é extremamente útil para este estudo, no sentido em que nos permite romper com uma abordagem descritiva e unidimensional.

Na linha do que afirmam Lopes e Bastos (2010), o processo de identificação é também um processo de desidentificação por exclusão, e também por conflito relativamente à sua identidade individual e à relação entre esta e a identidade colectiva. Isto remete-nos para a produção de distinções entre os jovens iniciados e para o modo como estas podem estar ligadas ao capital simbólico e à maneira como ele determina (e é determinado) posições na hierarquia social. Na construção das identidades, e isto é claramente evidenciado nos ritos, há, como se afirmou anteriormente, um diálogo entre o individual e o colectivo em que os jovens aprendem a reconhecer-se como adultos, portanto como pertença a grupo(s), ao mesmo tempo que se afirmam como indivíduos destacados do colectivo, num movimento que ganha sentido no reconhecimento do eu e do outro.

Em estudos realizados anteriormente, constatámos como a divisão sexual do trabalho na família e a aprendizagem silenciosa e mimética na construção identitária devem ser vistas em combinação com a influência da escola (formalmente desgendarizada) e dos grupos de amigos por onde os jovens transitam (Osório e Silva, 2008). Isto é, quando tomamos os ritos como objecto de estudo, considerando-os como instância cultural determinante na configuração das identidades, pretende-se analisar o modo como os valores e as práticas vivenciadas durante o período ritual são apropriadas ou,

pelo contrário, são desapropriadas pelos jovens no reconhecimento que fazem de si e dos outros (e dos outros em si). Esta pesquisa procura identificar os mecanismos que dão coesão ao colectivo dos iniciados por semelhança ou oposição a outros grupos (que podem ser por classe de idade, por sexo, por grupos etnolinguísticos, etc), às suas memórias e ao seu passado.

Lopes e Bastos (2010), despolarizando os binarismos (que dispensam a pluralidade), procuram nos interstícios da vida social os elementos que escapam à lógica da classificação “emparedada” dos sujeitos. Os autores acentuam os fluxos e trânsitos e o efémero, tomam as identidades como processo em que as pessoas, através de sucessivas apropriações, fazem confluir tradição e modernidade, deslocando-se e “teatralizando” em conformidade com os espaços por onde circulam. Os autores referem que não só as identidades estão em mudança e em trânsito, como a identidade individual é constituída por mudanças, trânsitos e fluxos. Portanto, as pessoas não apenas circulam por territórios diferenciados, como possuem uma identidade que incorpora o deslocamento e os fluxos, “visível devido a políticas e epistemologias contestatárias de visões homogeneizadoras de nossas sociabilidades” (2010:12).

É neste sentido que alguns autores indicam a necessidade de reconhecimento de como as jovens e os jovens, em processo de passagem, aprendem a reconhecer-se como adultos, num sistema de negociação entre o eu individual e o colectivo, entre aquilo que sou na relação com o outro (Enne, 2010) . Isto significa, como afirma a autora, que esta negociação se realiza num processo caracterizado pela mobilidade e pela fluidez onde se jogam elementos convergentes, mas também divergentes. Do mesmo modo, as identidades devem ser entendidas em relação ao contexto social e à interacção com o outro e, também, em relação aos processos de subjectivação, de manipulação de recursos integradores das identidades individuais. Como se referiu anteriormente, as identidades constroem-se por semelhança, mas também por conflito, produzindo negociações e novas configurações.

Este postulado remete-nos para algumas informações avulsas obtidas em conversas com jovens da cidade de Maputo, que “aproveitam” da tradição somente o que consideram útil para o desenvolvimento de estratégias de sedução. Assim, capturando da informação tradicional os meios de “aprisionamento” do outro, estas jovens (referimo-nos principalmente às raparigas) mantêm, contudo, o estatuto que faz delas seres “modernos”, manifestando uma aparente ou real autonomia face ao modelo patriarcal. Isto, embora não signifique necessariamente uma rehierarquização das relações sociais de poder, evidencia a adaptação e o reajustamento das mesmas.

Continuando na esteira da identidade como processo, Louro afirma que os sujeitos estão em trânsito e “ao se deslocarem se transformam” (2010:204). Referindo-se expressamente à construção do masculino e do feminino, a autora afirma que a simples nomeação do que é um rapaz ou uma rapariga pressupõe um percurso organizado com regras e interditos, permanentemente reiteradas por diferentes instâncias que desenvolvem mecanismos de controlo impostos a comportamentos pré definidos. Isto significa que o sexo é tomado como um dado natural sobre o qual dos sujeitos se esperam práticas que estão de acordo com a naturalização e a fixação do sexo biológico.²⁷ Com este mesmo sentido, Benlloch e Campos (2000) referem que o masculino e o feminino, entendidos como antagónicos, suportam a hierarquização e a dominação e determinam uma relação intersubjectiva assente na exclusão. Isto acontece porque os códigos e as regras que orientam a relação são determinados pelo poder masculino e por um poder feminino circunscrito aos “afectos “e à satisfação das necessidades dos outros” (2000:125). Por outro lado, as autoras problematizam ainda as mudanças que hoje põem em causa o modelo de masculinidade e feminilidade, devido a alterações existentes na estrutura social e particularmente na composição e nos papéis dos membros que constituem a família (famílias monoparentais, homossexuais, mães provedoras).

²⁷ Estamos de acordo com Eleonor Faur quando afirma que “o que se percebe como invariável não é o sexo, mas a materialidade da *diferença sexual* que admite contudo significativas variações na maneira como se simboliza e interpreta” (2003:43).

É esta perspectiva que permite observar se existem rupturas com a alocação socialmente esperada do feminino e do masculino ou, se, pelo contrário, há acomodação dos elementos que, distinguindo o sexo através das disposições culturais, o desigualizam, transformando-o em género. Por outro lado, será importante analisar como os rituais de iniciação conformam a sexualidade à heteronormatividade. A análise dos discursos, como referem Lopes e Fabrício, permite compreender as práticas sociais que conduzem “à construção e à atribuição de significado à experiência e aos actores sociais, por meio dos posicionamentos interacionais que eles ocupam no uso da linguagem” (2010:288).

A teoria *queer*, referida mais adiante, contribui para romper com a homogeneidade identitária e o discurso essencialista heteronormativo, ao enfatizar a fragmentação que organiza as identidades, salientando que a efemeridade das fronteiras que definem sexo e género numa lógica unidimensional, legitimava, através dos discursos e das práticas, a essencialização do sexo e do género. Esta abordagem permite “compreender os géneros e a sexualidade (...) como múltiplos, dinâmicos e contraditórios” (Lopes e Fabrício, 2010: 287).

Para o nosso estudo é preciso estar atento aos atributos e à forma como as/os jovens comunicam e dão sentido aos valores e aos comportamentos aprendidos, porque aí podemos encontrar, por um lado, os agenciamentos por eles utilizados para construir representações e práticas que as/os configuram (e as/os identificam enquanto femininas ou masculinas) e, por outro lado, o modo como essas narrativas reproduzem não só a ordem social mas também actuam sobre ela.

Ortner (1974) salienta que os processos de subjectivação, traduzidos no discurso, podem mostrar uma coerência aparente, considerando que a subjectivação exclui a ambiguidade, principalmente se tivermos em conta, como afirma Scott, citada por Ortner “as maneiras como as sociedades representam o género, utilizando-o para articular regras de relações sociais, ou para construir o sentido da experiência” (Ortner 1974: 80). É nesta linha de pensamento que Bernardes e

Guareschi afirmam que não sendo o discurso que faz o sujeito de gênero, permite torná-lo sujeito de gênero na medida em que produz sistemas de significado, instituídos enquanto verdade. As autoras identificam também como o processo de globalização “implica mudanças de sentidos, ou seja, a multiplicidade emerge (...) ao alcançar e se presentificar na esfera privada”, isto é, através da permeabilidade, produzem-se as diferenças de sentido(s) que vão determinar novas apropriações e modos singulares de apropriação, que permitem a incorporação de novos marcadores identitários (Bernardes e Guareschi, 2004: 214). Pela globalização há, como reconhecem Bernardes e Guareschi, uma desterritorialização em que se contrastam as diferenças culturais, que, como afirma Bhabha²⁸ (citada por estas autoras) “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjectivação que dão início a novos signos de identidade e, também, de espaços inovadores de colaboração e de contestação no acto de definir a própria ideia de sociedade”.

3.3. Corpo e sexualidade

Os ritos de iniciação são um objecto nuclear para a produção de constatações que permitem observar como a vivência da sexualidade feminina e masculina é diferenciada pela acção que se exerce sobre a domesticação dos corpos, de que os ritos são um momento alto, e como essas vivências são experimentadas e/ou rejeitadas durante o processo de construção identitária.²⁹

Os estudos sobre a esfera privada e sobre o corpo e sexualidade começam a ganhar autonomia enquanto conhecimento científico, a partir da segunda metade dos anos 60, assume um dos momentos mais conseguidos, com a metodologia proposta por Foucault, de analisar os processos de significação e os dispositivos inscritos no

²⁸ H. Bhaba (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

²⁹ A sua importância reside, fundamentalmente, nas marcas identitárias reflectidas ao longo da vida das iniciadas, que vão desde o reforço das tatuagens, (o uso do *musiro*: planta que depois de moída é colocada no rosto e nos corpos das mulheres iniciadas), até aos hábitos de higiene corporal e às formas de se sentar e cumprimentar.

corpo (resultantes na construção de corpos dóceis). Do mesmo modo, a ruptura realizada pela Escola dos *Annales*, em França, com o paradigma da historiografia clássica, alargando as fontes de produção do conhecimento histórico para outras esferas, permite o surgimento de novos objectos de pesquisa, de que é exemplo o trabalho realizado por Duby e Ariès (1992) que, inaugurando o estudo sobre as tensões, conflitos e alianças realizadas no seio família, traz para o espaço público (e para o espaço público académico) temas não reconhecidos no passado como cientificamente relevantes.

O corpo revela uma ordem social hierarquizada, reproduzida nos gestos e nas representações aprendidas e incorporadas, tornando eficaz, pela naturalização das diferenças, a desigualdade de poder (Détrez, 2002).

A diversidade do *habitus* que Mauss (citado por Détrez, 2002)³⁰ utiliza no sentido aristoteliano de *hexis* (adquirido), diz respeito a todas as actividades do quotidiano (desde o vestir, alimentar, hábitos de higiene), culturalmente articuladas. Neste sentido, o corpo é portanto “a mediação do indivíduo face ao mundo que o rodeia. É pelo corpo que o indivíduo materialmente se situa por relação ao que lhe é exterior” (Détrez, 2002:75). Isto significa que ele está no contexto e reproduz e actua simultaneamente sobre este. Sobre o corpo manifesta-se uma tensão produzida pela interiorização e pela auto-vigilância, entre a pressão social para a conformação, até à reivindicação e contestação à norma, num jogo de relações em que, pelos interstícios dos interditos, o corpo se vai individualizando. Comunicando, o “corpo age a dois níveis. Dum lado ele é memória, incorporação, encarnação do código, doutro lado ele é sinal” (Détrez, 2002: 128).

O corpo é assim definido, como afirma Goellner, “pelos significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (2007:29). Esses significados, dependentes dos contextos, são expressos e produzidos no discurso que configura o normal, o lícito e o desejável. Isto

³⁰ M. Mauss (1950). *Sociologie e anthropologie*. Paris : PUF.

significa também, e recorrendo a Foucault, que a vigilância e o controlo que se exerce sobre os corpos, transformando-os em corpos dóceis, são dispositivos que desnudam a construção de hierarquias de poder. Por exemplo, no caso do nosso estudo, a exposição das *othuna e matinji*, antes e durante os ritos de iniciação, não nos remete apenas para um ideal de beleza ou de conformação do corpo das raparigas, alheias ao sistema de dominação, mas para formas de configuração das identidades onde se encontra claramente inscrito um mandato de género. Estamos, mais uma vez, perante a necessidade, em primeiro lugar, de transpormos a ilusão da cultura alienada da estrutura social de poder, que produz e explicita a violência e, em segundo lugar, de atendermos à circulação, à mobilidade dos corpos por diferentes espaços e locais, transformando a cultura em campo de lutas, de resistência e de elaboração de novas disposições.

Vários autores provenientes da teoria feminista da diferença (Irigaray, 1974), mas incorporando outros sistemas de explicação para analisar as relações sociais de género (desnaturalizando a importância do biológico), mostram como a biologia e a diferença anatómica é utilizada como recurso para, distinguindo, legitimar a desigualdade de género (Agacinski, 1999). Sendo a sexualidade da ordem das representações e das práticas, clarificando os atributos (e também os processos de “inscrição”) conferidos ao corpo, as identidades sexuais reflectem, assim, a inscrição de marcas de género:

“a importância da ritualização, dos usos sociais do corpo, que fazem do corpo da mulher ou do homem, um corpo feminino ou viril (...) testemunha o limite dos raciocínios dualistas dum corpo objectivado (...) o corpo é um elemento central da identidade dum indivíduo, ele não provém do registo do *ter mas sim do ser*” (Détrez, 2002: 154-155).

A incorporação dá lugar a automatismos que parece terem origem na natureza e por isso, segundo a mesma autora:

“por detrás da ritualização, manifestação cultural incorporada ao ponto de se tornar segunda natureza, se perfila a

dominação. Os usos sociais do corpo, se naturalizam a identidade, não são neutros, e tornam-se lugares de confronto dos poderes” (Détrez, 2002:166).

A propósito, num trabalho sobre a exposição dos seios nus das mulheres na praia, Kaufmann (2004), recorre à força dos contextos para analisar como o sujeito se apropria e incorpora as regras do jogo que fornece a “normalidade” e as adapta ao papel que tem no momento, papel este que será, mais ou menos conforme ao contexto, dependendo das possibilidades de ruptura que o sujeito desenvolve e/ou dos elementos que nesse contexto são já compatíveis com a mudança. E é esta correspondência entre a incorporação dos novos elementos, de novos códigos e a sua transformação em rotinas, que permite a transformação do *habitus*, traduzindo-se na mobilidade e instabilidade identitária.

É sobre o corpo sexuado que se constroem (pela aprendizagem sociocultural) as representações e práticas que conformam as identidades sexuais aos comportamentos considerados socialmente como correctos. Na nossa abordagem temos em conta o construtivismo relacional que permite um olhar menos atomizado do problema, estabelecendo relações com outros sistemas que, actuando sobre o corpo, são definidores dos comportamentos. É neste sentido que ao observar a questão da sexualidade é importante reconhecer, como afirma Heilborn (1999), a marca de género que lhe confere significado e vincula as pessoas a determinada ordem de valores, sendo ainda relevante identificar a permeabilidade a outros factores como a rede de sociabilidades que afectam o sujeito. Assim, para esta autora, o sexo, o modo como se pensa e se exerce é, tal como em outras actividades, dependente da socialização (e portanto dos contextos que normam os interditos e o culturalmente aceitável), através da qual se interiorizam as representações socialmente dominantes e se manifestam, numa expressão que é cara a Heilborn, os roteiros sexuais das pessoas. Por esta ordem de ideias:

“o género e a assimetria nas relações entre homens e mulheres permanecem sendo organizadores poderosos do modo como se desenrolam a actividade sexual e a capacidade

de negociação entre parceiros do que se passa em um intercursos sexual, nuançando no plano analítico a transformação profunda que a sexualidade teria presenciado” (Heilborn, 2006:48).

No caso do nosso estudo, constata-se a importância dos ritos na construção de dicotomias no campo da sexualidade, apontando para uma assimetria de direitos entre homens e mulheres (expressando com alguma clareza aquilo que é e não é permitido e lícito), justificada pela “nossa cultura”. Fica também de algum modo evidente que um número razoável de jovens, por influência da “horizontalidade” vivida na escola, ajusta, adapta e rejeita as aprendizagens rituais (Osório e Silva, 2008). Retomaremos mais adiante esta questão, mas o que se intui da narrativa sobre sexualidade é o aparecimento de novas dinâmicas não conformes ao discurso da cultura “original” e que questionam, embora muitas vezes de modo ambíguo, as estratégias do poder (seja ele o poder político “moderno”, seja ele o poder “tradicional”).

3.4. Sexualidade: incorporação e subjectivação

O conceito de sexualidade envolve nesta pesquisa tanto o discurso sobre o sexo e vida sexual, como os processos e mecanismos que programam o exercício da sexualidade, ou a sua possibilidade, num contexto em que há determinantes que colocam em patamares diferentes a sexualidade masculina e a feminina. Como afirma Heilborn (1999), a sexualidade é profundamente marcada por uma organização de poder “na qual ao homem é atribuída a condução dos rumos desse acontecimento” (1999:43). Nos ritos, o que se constata é que a sexualidade determina em grande parte a classificação do “bom homem” e da “boa mulher”. Contudo, não existe o mesmo carácter balizador para os dois sexos, pois a avaliação social que se faz do comportamento sexual masculino está inscrita na “liberdade sexual” (ao contrário do que acontece com as mulheres) e na legitimidade de demonstrar a sua virilidade como núcleo constitutivo da masculinidade. Ao invés de uma abordagem redutora da sexualidade, muito visível nos estudos sobre HIV e SIDA, em que o problema é

analisado apenas do ponto de vista prescritivo, em que o “sexo é visto como lugar de risco” (Cornwall e Jolly, 2008:34), as teorias feministas, introduzindo uma perspectiva de direitos humanos, permitem compreender como as relações de gênero têm como domínio central a articulação entre a sexualidade e o poder, ou como as autoras afirmam, “a sexualização das relações de poder” (2008:35).

Na pesquisa, foi possível constatar através do discurso de algumas entrevistadas, que a aprendizagem sobre sexo lhes permite exercer um poder e controlo sobre o corpo do outro (mas não sobre a sua sexualidade), limitado, no entanto, pela precariedade em que essa dominação é realizada, podendo ser alterada, rehierarquizada e “normalizada” em função da transformação das conjunturas em que esse controlo é exercido. Julgamos que o que está em causa não é uma mudança no exercício do poder, potenciado pela aprendizagem sobre o corpo sexuado, mas sim o desenvolvimento de estratégias que, em circunstâncias específicas (facilmente sujeitas à reposição da ordem), podem conduzir ao exercício de contrapoder num contexto em que a ordem patriarcal vai ser mantida. Por estas razões não é útil, do ponto de vista do rigor científico, para a compreensão dos processos iniciáticos, reduzir os ritos ao espaço onde as mulheres subvertem o modelo androcático, sem ter em conta que esse espaço de subversão é também um lugar onde a mulher aprende que o seu “valor” e o seu “poder” se centra só no seu corpo e no uso que dele deve fazer. E esta parece-nos ser a questão central: ser mulher significa aprender a aceitar a sexualização do poder nas relações de gênero, isto é, conter e limitar o exercício da sexualidade da mulher a estratégias de manipulação, por um lado, e à sua submissão, por outro, ou seja, aquilo que é ensinado como a sua força é na realidade uma manifestação brutal do policiamento do seu corpo.

As experiências individuais da sexualidade são indelevelmente marcadas pelos contextos em que se produzem. As pessoas incorporam as aprendizagens socialmente localizadas que determinam os saberes e os sentidos atribuídos à vida sexual,

nomeadamente o que é ou não lícito sentir e exprimir.³¹ Recorrendo à noção de *script* (no sentido de cenário e encenação) construído por Gagnon e Simon (1973), Bozon (2004) analisa os *script* de ordem cultural que regulam as relações entre parceiros, estabelecendo os interditos e a norma que são apropriados e negociados ao nível interpessoal.

É, assim, como afirmámos anteriormente, que a mobilidade e a circulação das pessoas interferem na reconfiguração das representações e práticas da sexualidade, que podem ser tomadas, como afirma Bozon (2004), como práticas culturais. Isto significa que a estrutura de poder se manifesta também na forma como a sexualidade é pensada e vivida, traduzindo-se na elaboração de novas disposições que vão sendo incorporadas, ajustadas ou rompidas ao longo do ciclo de vida das pessoas.

A sexualidade e as suas prescrições e interditos, bem como as suas possibilidades de expressão, são, na realidade, simultaneamente um texto de cultura, ou melhor, um dispositivo pelo qual a cultura ordena as representações e acções dos sujeitos. A sexualidade, se a tomarmos como central para a compreensão da ordem de género (ao mesmo tempo que é socialmente constrangida ao modelo cultural), pode constituir-se, contudo, como uma ameaça à ordem, como é o caso das raparigas que, embora ritualizadas, rompem com o normativo social, utilizando, ou não, a aprendizagem realizada no processo ritual.

Assim, como amplamente exemplificaremos, as representações simbólicas sobre o corpo sexuado da mulher assentam em particularidades biológicas para hierarquizar e justificar a subalternidade. Como reconhece Hérítier, “todos julgam que a sua maneira cultural de pensar o mundo é ditado pela observação e a necessidade de organizar a natureza das coisas” (2002: 246). O

³¹ Durante o nosso trabalho de campo, as mulheres e os homens entrevistadas/os referiam, sempre que o assunto era sexualidade, os comportamentos socialmente expectáveis. Não raro, depoimentos de jovens raparigas e adultas transmitiam a sua “incompetência” para manifestar prazer ou desejo, sendo estes sempre condicionados pelo esperado pelo parceiro.

argumento utilizado face a este modelo aparentemente estável é o consentimento das mulheres que Hérietier, parafraseando Choderlos de Laclos, contesta: “ceder não é consentir” (Hérietier, 2002:201). Hérietier chama valência diferencial dos sexos precisamente a essa classificação binária que justifica a discriminação da mulher, associada à construção do universo simbólico em torno da superioridade do corpo anatómico masculino.³²

Por estas razões, o estudo sobre ritos de iniciação não pode alienar a questão da sexualidade como “atributo histórico dos sujeitos, da sociedade e das culturas: das suas relações, suas estruturas, suas instituições e suas esferas de vida” (Lagarde, 1997). Com efeito, tal como afirma Foucault (1987), a sexualidade é um campo privilegiado onde se elaboram os saberes e as normas orientados pelos sistemas de poder. E aqui falamos do corpo como território colonizado, sujeito a controlo (e autocontrolo), onde se configuram e se manifestam no discurso as proibições e os tabus que fazem dele o lugar onde o poder se exercita. É esta perspectiva que, rompendo com a naturalização dos sistemas de dominação, nomeadamente no controlo da reprodução, vai permitir interagir com os mais variados campos das realidades sociais, culturais e políticas, inscrevendo uma análise de poder em todos os espaços onde se produz e reproduz o normativo que visa estabelecer mecanismos de controlo social. É neste quadro, continuando a tomar como base a argumentação foucaultiana e bourdesiana, que o corpo é simultaneamente um texto e um agente de cultura, pois, transmitindo e desocultando modelos de hierarquização cultural e social, exprime-se como um lugar de controlo e de vigilância, visando a não perturbação da ordem social. Estes mecanismos de controlo e hierarquização permitem a legitimação do poder que se produz através do “consentimento”/cedência da dominada face a uma autoridade que se impõe como necessária ao reconhecimento social das mulheres e dos homens.

³² Em muitas zonas rurais de Moçambique, a mulher continua a ser considerada como um mero receptáculo do feto. Esta é uma das razões que justificam a não utilização do preservativo: para “não matar o filho” contido no esperma.

3.5. Sexualização do poder/poder sexualizado

Partindo do pressuposto já enunciado na sua obra, Foucault refere-se à relação saber/poder expressa no discurso dominante legitimador das hierarquias e das desigualdades entre mulheres e homens, Lauretis (2000), inspirada nas “tecnologias de sexo” (mecanismos que caracterizam o poder disciplinar) de Foucault, desenvolve o que ela chama de “tecnologias de gênero” que são dispositivos que orientam o modo como se vive a sexualidade, por referência a uma ordem social e política que configura as relações sociais de gênero enquanto relações de poder. Isto significa que as tecnologias de gênero, reproduzindo a desigualdade, agenciam a produção do discurso normativo legítimo, sobre valores e práticas distintivas. As tecnologias de gênero (como processos de inscrição da dominação feminina) remetem-nos, no caso do nosso estudo, para o controlo do corpo da mulher, através, por exemplo, da violência exercida sobre as jovens com o alongamento dos pequenos lábios. Esta prática, ao mesmo tempo que fornece um conhecimento sobre as *othuna/matinji*, como forma de servir sexualmente o homem, constituem também um recurso para o “manter”. Isto pode significar que os dispositivos de controlo multidimensional do corpo feminino, fornecem as técnicas utilizadas para manipular o corpo masculino sem que isso ponha em causa os padrões normativos da sexualidade.³³ Ou seja, as “técnicas” de contrapoder não se inscrevem na alteração das relações de poder, mas sim, e de forma particularmente violenta, na manutenção de uma ordem de gênero em que o contrapoder é em si um não poder, em que a mulher não é sujeito de prazer e de desejo. Nestas situações, as mulheres exercem sobre si uma enorme autovigilância, procurando através da aplicação do seu conhecimento conformar a resposta masculina ao que pensam ser a expectativa do homem.

Contudo, muitas críticas são feitas à perspectiva de poder de Foucault, que, segundo um conjunto de autores, peca pela pouca

³³ Uma jovem mulher em Cabo Delgado, dizia-nos, com enorme desespero, que todas as noites “inventava” técnicas sexuais para manter vivo o interesse do parceiro, fixando-se no prazer que podia dar.

atenção dada a outras formas de configuração de poder, sobrelevando a sexualidade como questão central e, portanto, não abrangendo a complexidade da ordem de gênero. Rocha (2005), citando Kerfoot e Knights,³⁴ refere que:

“ainda que reconhecendo que as mulheres são muitas vezes subjugadas como o resultado do exercício do poder, os trabalhos de Foucault nem confrontam o problema da desigualdade material nem a produção de divisões hierárquicas entre os sexos, entre a masculinidade e a feminilidade, entre a gestão e o trabalho”.

Do mesmo modo Giddens, também citado por Rocha (2005:283),³⁵ critica Foucault, porque “o que ele designa por poder - aquele poder que misteriosamente age por vontade própria - era, em alguns aspectos fundamentais, poder de gênero. Eram as mulheres que eram enfraquecidas, retiradas do centro de terrenos da modernidade e a quem era recusada a capacidade de desfrutar do sexo - exactamente ao mesmo tempo que elas iniciavam uma revolução infra-estrutural”.

Julgamos, no entanto, que a abordagem de poder feita por Foucault, não definindo o que “ele é” mas como se exerce através de dispositivos que actuando sobre o outro, condicionam as suas práticas, permite analisar as lógicas internas que mobilizam estratégias de poder e contrapoder no interior das relações sociais e em contextos que se ajustam e adaptam. Não cremos, como afirmam os autores referidos anteriormente por Rocha, que a análise de poder de gênero, segundo a proposta teórica de Foucault, restrinja a compreensão dos contextos de produção da desigualdade. Por outro lado, pensamos que não é incompatível, quando se operacionaliza a questão de poder, atender à estrutura enquanto conceito que nos remete tanto para a sua capacidade de transformação, como para a

³⁴ D. Kerfoot e D. Knights. (1994). "Into the Realm of the Fearful: Power, Identity and the Gender Problematic". In: H. L. Radtke e H. J. Stam, *Power/Gender - Social Relations in Theory and Practice*. London, Sage Publications, pp. 67-88.

³⁵ Giddens, A. (2001). *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP. Esta obra é igualmente referida neste livro, na edição de 2003.

sua capacidade de dominação (Giddens, 2000). Do mesmo modo, julgamos que a abordagem de Touraine (1996), ao reposicionar o poder dos actores sociais como produtores da realidade, é fundamental, se quisermos compreender os processos de subjectivação e as possibilidades de mudança social. Do ponto de vista metodológico, se estas correntes parecem apontar para orientações diferenciadas e dificilmente conjugáveis, no que respeita ao nosso trabalho procuramos intersectar os quadros conceptuais (naquilo em que são intersectáveis), de modo a problematizarmos, de forma mais integrada, o nosso objecto de estudo.

A análise da sexualidade (como campo por excelência das relações de poder, que revela, reproduz e produz a dominação) privilegiada por Foucault, é apropriada pelas teorias feministas em toda a sua diversidade, como um dos objectos de pesquisa (e também do ponto de vista da abordagem metodológica) para trazer para a esfera privada as desigualdades formais produzidas no espaço público.³⁶

Loyola (1999), referindo-se à sexualidade, afirma que sobre as diferenças biológicas se foram construindo as desigualdades sociais e culturais e é neste sentido que procuramos reflectir o modo como se organizam os dispositivos de controlo do corpo, tratando de observar tanto a manutenção dos dispositivos tradicionais da composição da sexualidade, como a produção de elementos que ameaçam essa mesma ordem. É o caso das sociedades contemporâneas em que a normatividade da sexualidade é sujeita ao aparecimento de novas regras ou ao abrandamento de outras, conduzindo tanto à contestação dos modelos tradicionais que opõem o masculino ao feminino, como à resistência por parte de uma cultura patriarcal que assenta a sua razão de ser na existência de binarismos sexuais. Como analisa Bozon (2004), a maior autonomia conseguida pelas mulheres, por via do aumento do nível de escolaridade e emprego, não se traduz numa autonomia relativamente ao controlo da sua sexualidade. O que se constata é que, e esta é uma realidade em Moçambique, principalmente nas zonas rurais, pela restrição do

³⁶ As relações de género são constituintes, embora não sejam as únicas, das relações de poder.

acesso a recursos nomeadamente no que se refere ao planeamento familiar e, principalmente, ao poder de decisão das raparigas e mulheres face à reprodução, à iniciativa da relação sexual e à manifestação de desejo e prazer, se mantêm os papéis de género, que podem ser mais ou menos percorridos por tensões. Como afirma Bozon:

“os homens continuam a ser considerados os principais agentes do acto sexual e o desejo sexual feminino continua a ser amplamente ignorado, como se o lugar das mulheres devesse permanecer limitado à afectividade” (2004:73).

O que se pretende com a pesquisa sobre os ritos é a produção de evidências, ou não, sobre como as formas diferenciadas (mas não autónomas) da construção da masculinidade e feminilidade são influenciadas por dispositivos assentes numa relação de dominação. Aprofundando esta questão e pondo em causa as dicotomias na análise da construção da masculinidade, Vale de Almeida afirma que compreender as relações de dominação passa por perceber “como é que a estrutura molda as pessoas e como é que as pessoas, pelas suas acções, realizam as estruturas” (2000:147).

O que se torna interessante hoje, e no caso particular de Moçambique, é, devido à visibilidade pública do HIV e SIDA, a projecção e a interferência de um discurso construído no contexto das ciências da saúde, para um domínio secularmente pensado e vivido como privado. O que será importante observar é se esta contaminação do moderno, com toda a sua parafernália de aconselhamentos como o uso do preservativo, coloca em risco o modelo cultural que se pode traduzir, por exemplo, no aumento do poder de negociação do uso do preservativo ou em maior liberdade sexual das mulheres. Por outro lado, será necessário ter presente, e isto poderá ser evidenciado pela análise comparativa entre as gerações mais velhas e as mais recentes, a variação entre modelos culturais que, embora se pretendendo fixos, são sujeitos à mudança. Interessa-nos também reconhecer se estes modelos nos permitem referenciar o surgimento de alterações nas relações sociais de género, ou se, pelo contrário, continuamos perante uma estrutura

patriarcalizada, mesmo quando a subalternidade produz elementos que, podendo configurar estratégias de contradominação, mantêm contudo a desigualdade de gênero.

Nesta mesma linha, Vale de Almeida vê “o gênero como um sistema de símbolos e significados influenciados e influenciadores de/e por a prática e experiências culturais” (2000: 139).

O interessante na nossa pesquisa é perceber como as e os jovens se constroem como gênero face a espaços culturais diferenciados (em termos de urbano/rural e de etnia), ou seja, como a aprendizagem sobre a sexualidade é genderizada e quais os elementos mais importantes dessa genderização. Para sermos mais claros, quando se observa a construção da masculinidade e da feminilidade, constata-se, como afirma Vale de Almeida, que mulheres e homens são sujeitos a um modelo de dominação, mas enquanto nessa estrutura de poder as mulheres se situam na subordinação que as domina, os homens sendo vítimas da dominação, são, antes de mais, dominados pela sua dominação. É neste sentido que se constata que, pela herança cultural, a identidade sexual masculina incorpora disposições reveladas pela aprendizagem para engravidar, para proteger e para prover.

Referindo-se à construção da masculinidade, alguns autores enunciam a não existência de um único modelo de masculinidade e caracterizam a masculinidade hegemónica como normada pela heterossexualidade expressa nos discursos, nas práticas, na ocupação dos espaços, na utilização dos recursos (quer materiais quer simbólicos), no modo como se avaliam e avaliam os outros e ainda na forma como exercem o autocontrolo e o controlo sobre o outro, (Vale de Almeida, 2000; Rubio, 2001). Isto significa que a virilidade culturalmente constrangida está em constante mudança. Do mesmo modo, na mesma sociedade há múltiplos sentidos conferidos à masculinidade (dependendo do grupo social, da religião e da profissão) sem que, contudo, pareça deixarem de confluir para o mesmo modelo de dominação. Nesta mesma linha um estudo realizado por Gutmann (2009) analisa os estereótipos da masculinidade, considerando a teoria *queer* como fundamental no

questionamento sobre a existência de sexualidades diversas, pondo em causa e desmontando a naturalização da heterossexualidade, abrindo campo para o surgimento de novos objectos de estudo que escapam ao reducionismo de um único modelo de heterossexualidade e de homossexualidade, introduzindo as chamadas questões marginais, como o caso dos homens que não sentem as previsíveis necessidade sexuais impostas pela normatividade cultural.

No caso dos ritos de iniciação, em que os jovens aprendem por distinção e contraste com as mulheres, a serem homens (incorporando e naturalizando as representações, práticas e símbolos da masculinidade), são geradas tensões e ambiguidades quando, por exemplo, entram em contacto com realidades em que são as suas mães as provedoras ou quando as raparigas tomam a iniciativa sexual. Isto remete-nos para a necessidade de, face à impossibilidade de um modelo coerente hegemónico que mantenha a dominação masculina tal como é concebida e aprendida, identificar quais os recursos que existem ou são utilizados para manter a estrutura de dominação, já que qualquer aproximação ao feminino os desqualifica. Rubio (2001) constata que, mesmo quando as relações de género parecem mais simétricas, no caso da partilha de tarefas em casa ou da ocupação pelas mulheres de cargos públicos, os princípios de dominação não são postos em causa porque são tomados como concessões.

3.6. Sexualidade e direitos humanos

Embora abordemos este assunto ao longo da pesquisa, vemos com dificuldade a identificação, feita por alguns autores, dos ritos femininos como espaço de liberdade onde as mulheres, ao mesmo tempo que cantam e dançam músicas com sentido jocoso ou insultuoso para o sexo masculino, aprendem a tratar e a respeitar o marido (Anrfred, 2010). Como teremos oportunidade de desenvolver, não podemos deixar de assinalar, desde já, que é precisamente na etapa da margem (no sentido de “marginal” ao grupo) que estes fenómenos de transgressão têm lugar (e podem ter lugar), onde o

caos se instala, a ordem social se suspende, para novamente ser reposta e fortalecida com as cerimônias finais de agregação, onde as meninas se apresentam expondo a sua feminilidade ao grupo, o que significa “estarem prontas” na linguagem utilizada por muitos das e dos entrevistadas/os.³⁷ O “estar pronta” tem que ser entendido como tendo atingido o conhecimento e “ganho” os atributos que fazem das meninas iniciadas seres preparados para o outro.³⁸

O quanto e como elas aprendem nos ritos sobre a sua sexualidade, não nos permite analisar essa aprendizagem de forma simples, exótica e linear, mas numa perspectiva, como afirma Rivière (1996), dos ritos terem como função o estabelecimento da coesão da ordem,

“exprimindo relações sociais tornadas visíveis ao colocar em jogo a própria condição social daqueles que o realizam, num jogo de reconhecimento e oposições mútuas que supera os limites do tempo e do espaço ritual” (1996:70).

Neste sentido, estamos de acordo com Bozon (2004) quando mostra como em diferentes sociedades, particularmente na África subsaariana, a iniciação à sexualidade feminina se faz desde muito cedo, visando o cumprimento do seu papel reprodutor, isto é, o policiamento da sua vida sexual. Do mesmo modo, a monogamia da mulher, mesmo em situação de união poligâmica, e a falta de iniciativa sexual, devem ser entendidas como formas comuns de controlo do corpo feminino. Isto não significa que a sexualidade masculina não seja sujeita a vigilância traduzida na necessidade de manifestar a sua virilidade por oposição à “passividade” ou aparente “passividade” da mulher.³⁹

³⁷ Autores como Victor Turner (1974) fazem múltiplas referências a cerimônias em que os cantos de ambos os sexos traduzem a depreciação do sexo oposto, fazendo alusões claras aos órgãos sexuais, sem que a ordem seja desestruturada.

³⁸ O “outro” significa todos os que, mandatados por uma ordem de género, a tornam eficaz. Isto significa o homem, mas também o conjunto de entes familiares detentores de poder no controlo das jovens casadas, como é o caso das madrinhas, das sogras, das irmãs e dos irmãos do parceiro.

³⁹ Os defensores da poligamia como manifestação cultural têm pouco em conta o seu significado enquanto forma de controlo da capacidade de produção e reprodução das mulheres. É esta mesma lógica que explica a bizarra afirmação de que são as

Como refere Bozon (2004) a respeito dos mitos de liberdade sexual (relativamente à África subsaariana) instituída no ocidente desde o século XVIII até aos nossos dias,

“a sexualidade do outro é frequentemente utilizada na construção de estereótipos nacionais e culturais que revelam à sua maneira as relações existentes entre os povos, e ao mesmo tempo os sonhos e as fantasias de uma época” (2004:106).

Ainda sobre a construção da sexualidade, alguns estudos realizados na região referem os marcadores que balizam o início dos ritos de iniciação, as funções e os conteúdos cerimoniais (Munthali e Zulu, 2007). No que respeita às raparigas, reconhecem-se as práticas que se exercem sobre o seu corpo, suportando a sua construção como mulheres, através do trabalho mas, principalmente, através das percepções sobre aquele, aprendendo desde muito cedo a manipular o sexo (principalmente através do alongamento dos pequenos lábios vaginais), a utilizar, durante os ritos, instrumentos (que podem ir até à penetração), a conhecer ervas e “medicamentos”. É possível identificar, em muitas regiões de Moçambique, que é através desta parafernália que as jovens aprendem a responder a uma ordem social que as hierarquiza em função do outro, seja através da maternidade, seja através de saber dar prazer sexual. Partindo do pressuposto que, através dessas práticas, as raparigas aprendem a reconhecer a sua sexualidade, não se tem por vezes em conta, que esta construção do feminino (independentemente do prazer que possam ter na manipulação genital) resulta de um modelo cultural que constrange o exercício da sexualidade a um normativo que lhes define e limita os direitos. Parece-nos que, face às restrições de direitos impostas pela cultura, ao afirmar-se, por exemplo, que os homens não aceitam ou desprezam mulheres que não tenham sido sujeitas à manipulação genital, fica explícito que existe uma estrutura dominante orientada

mulheres mais velhas que desejam e procuram parceiras que restrinjam a carga de trabalho (entendida também do ponto de vista da vida sexual). A crença de que a idade restringe o desejo e a competência sexual, inscreve-se na ideologia patriarcal, de que mulheres e homens se situam naturalmente em patamares não apenas diferentes, mas desiguais no quadro das relações sexuais e sociais.

para a subalternidade feminina. Mesmo que as mulheres possam retirar prazer das “acções” sobre o sexo, parece-nos ser claro, que essas “acções” constituem constrangimentos visando formatar os papéis e as funções sociais das mulheres. Se não tomarmos em conta que a cultura não pode servir para justificar a permanência de uma sexualidade restringida pelo androcentrismo, resvala-se, tal como o faz alguma literatura ocidental, para o relativismo cultural. Isto induz a pensar que os direitos humanos dos “outros,” neste caso das meninas moçambicanas, devem ser restringidos em função do contexto social e cultural que as configura como não sujeito, ao revés dos padrões que definem a universalidade de direitos como uma conquista para todos os seres humanos, independentemente do espaço geográfico e das especificidades locais.

Parece-nos evidente que o processo de construção da identidade sexual feminina visa a naturalização da dominação masculina, independentemente do exotismo que as práticas de domesticação do corpo feminino possam sugerir a olhares menos familiarizados com a violência de género em Moçambique. Embora não tanto como processo de construção identitária, e mais como conjunto de práticas vaginais sofridas/adoptadas pelas raparigas e mulheres, alguns estudos descrevem pormenorizadamente um conjunto de actividades exercidas sobre/contra o corpo das mulheres no decurso da sua vida (Bagnol e Mariano, 2011). Estranha-se, contudo, a articulação destas práticas ao prazer do casal, sem ter em conta que todas elas assentam num paradigma que tem como pressuposto uma não escolha por parte das mulheres. Isto é, o acesso aos direitos sexuais e reprodutivos é determinado por um modelo que as constrói como não-pessoas, que as condiciona, desde a nascença, na perspectiva foucaultiana, à sua transformação em corpos dóceis, aparentemente conformados e até “entusiasmados” com o lugar e o papel que lhes é reservado. Julgamos ser necessário tomar atenção, na análise destas práticas, à conceptualização do modelo cultural que determina que, mesmo as actividades de higiene sexual que são percebidas com neutralidade relativamente à construção da sexualidade feminina, se

inscrevem numa ordem de poder que constrói corpos e organiza identidades de género diferenciadas e desiguais.⁴⁰

Por outro lado e na esteira de Foucault, sobre o corpo e sobre o corpo sexuado se afirmam os atributos e se convencenam os meios utilizados para o disciplinar, em função de identidades que se expressam através de uma diferença sexual que informa e ordena a hierarquia de género. Nesta pesquisa procuraremos analisar como os ritos, através da informação que produzem, das danças e conselhos que utilizam, podem actuar sobre a(s) sexualidade (s), criando um sistema normativo demonstrativo de uma ordem de género. Do mesmo modo, pretende-se também identificar os processos, as estratégias e os mecanismos de resistência utilizados pelas e pelos iniciadas/os para escolher e/ou recusar a “disciplina” que constrange a sexualidade ao modelo cultural.

Neste processo em que os jovens constroem atributos, códigos e formas de comunicação, interessa-nos analisar como as identidades individuais (em que cada um se reconhece através de representações e práticas) se conciliam e/ou conflituam com as identidades colectivas conferidas pelo grupo. É importante reconhecer os mecanismos que os ritos despoletam para inculcarem valores e comportamentos e como os e as jovens iniciadas/os procedem a apropriações e desapropriações que os subjectivam, entrando em ruptura, ou negociando, com as disposições transmitidas pela herança cultural e confirmadas nos ritos de iniciação.

A experiência comum vivida nos ritos implica formas específicas das/os jovens se reconhecerem e de darem expressão a uma memória colectiva. Neste estudo procuraremos reconhecer quais os elementos que permitem atingir esse sentimento de pertença e como ele, mesmo sendo conflitual, fornece requisitos que servem para a

⁴⁰ E é tanto mais eficaz este modelo quanto desenvolve mecanismos de reprodução e legitimação da desigualdade, como é o caso (em meio urbano) de muitas mulheres com níveis de escolarização muito elevados, afirmarem que as suas filhas vão fazer os ritos. Algumas destas informadoras reconhecem a natureza violenta dos rituais mas argumentam com a “nossa cultura” e com a pressão familiar e social que sobre elas se exerce.

identificação com o grupo. Esta questão, desenvolvida por Maffesoli (1988), releva o investimento individual no(s) colectivo(s), através de formas particulares (e dinâmicas) de adesão que se caracterizam pela efemeridade, pela circulação e pela pluralidade de “comunidades” de pertença. A proposta teórica de Maffesoli, salientando a mobilidade e a relação permanente entre a diferenciação e a construção de novas configurações identitárias, é particularmente importante para a interpretação dos sentidos que as/os jovens atribuem à aprendizagem ritual (particularmente na construção do feminino e do masculino), ao mesmo tempo que permite entender os mecanismos de identificação ou des-identificação, relativamente à ordem cultural e social.

Face às questões levantadas pelo debate teórico, neste trabalho procuraremos responder a três grandes ordens de problemas: a primeira diz respeito à construção da cultura como resultante da experiência humana, que (com uma existência não independente de outras esferas da vida) actua sobre as representações e as práticas dos agentes. Mas se a cultura produz os sentidos que os sujeitos atribuem às imagens sobre si e sobre o outro, e orienta os processos de comunicação através dos gestos e dos discursos, a cultura é também sujeita a mudança, articulando factores exógenos como a existência de políticas públicas e normativos legais, com factores endógenos que têm a ver com os contextos em que os sujeitos estão situados, com os espaços por onde circulam, com as disposições adquiridas e também com dispositivos que caracterizam os processos e mecanismos de subjectivação. Isto significa que a análise sobre a função dos ritos de iniciação incide, por um lado, sobre os elementos de coesão que orientam a apropriação comum das aprendizagens e, por outro lado, sobre os ajustamentos/mudanças/rupturas dos padrões que normam as representações e as práticas.

Uma segunda ordem de problemas diz respeito às estratégias de negociação e aliança entre os vários agentes que, posicionando-se na estrutura de poder, têm como finalidade actuarem pela cooperação e/ou pelo conflito, na conservação dos ritos, ou pelo contrário, na sua alteração. Esta questão coloca a necessidade de analisar como se jogam e deslocam os capitais sociais e simbólicos dos agentes que no

Estado procuram “domesticar” os ritos e as estratégias das lideranças, matronas e mestres que buscam reajustar antigas e novas fontes de autoridade e legitimação. É para nós importante compreender como, na realização dos ritos, se configuram as relações de poder. Por exemplo, como o discurso oficial dos direitos humanos se procura compatibilizar, por um lado, e intervir por outro, nas representações e práticas das matronas e mestres, e como estes utilizam os mecanismos do Estado (como o discurso sobre o HIV e a SIDA e a alteração do calendário ritual) para agenciarem a mediação entre o Estado e a “tradição”. Como guardiães da cultura, as lideranças (e as matronas e os mestres que aparecem como elementos importantes para a conservação do poder tradicional), com recurso à defesa da cultura moçambicana (e reservando-se esse direito cultural), desenvolvem estratégias de acomodação com a modernidade conferida pelas instâncias do Estado, como a escola. Ao mesmo tempo, essas lideranças procuram manter alguma distanciação (ou também aproximação, dependendo dos contextos) reforçada pela superioridade moral que lhe é conferida pela “naturalização” da representatividade das populações.⁴¹

A terceira ordem de problemas refere-se aos conteúdos e pedagogia da aprendizagem realizada nos ritos de iniciação e aos processos da sua incorporação nas identidades dos sujeitos. Significa ter em conta o sistema de significações que as pessoas, particularmente as/os jovens, conferem ao corpo e à sexualidade. O corpo como texto e agente de cultura reproduz a ordem cultural dominante e produz, por ajustamentos e readaptações, novos sentidos. O poder disciplinar que regula as relações de interacção e os processos de significação é visível na forma como os sujeitos pensam e exercem a sua sexualidade. Preocupa-nos neste aspecto identificar os dispositivos que controlam a sexualidade em função da construção assimétrica da masculinidade e da feminilidade e, neste sentido, perceber como são construídas e legitimadas as hierarquias de género. Nesta pesquisa

⁴¹ A argumentação de que os tribunais comunitários são uma instância que actua segundo os consensos culturais, retirando implicitamente algum “valor” ao sistema formal de administração da justiça, pode ser compreendida numa lógica de negação da estrutura de poder que organiza as relações sociais nas comunidades.

pretende-se aprofundar como a circulação por diferentes espaços e a contaminação com o discurso de direitos podem alterar as percepções das pessoas relativamente aos interditos e aos atributos conferidos à sexualidade. É neste sentido que as identidades pressupõem uma interacção sujeita ao reconhecimento dos códigos, regras e convenções que não podem ser percebidos como separados de uma ordem de poder que se exerce através das tensões existentes nessa interacção. As relações sociais desocultam as normas que podem ser, como afirma Goffman (1974), obrigações e expectativas simbolicamente estruturadas. As identidades sexuais, construídas a partir de representações e práticas, determinam a posição que cada um dos sujeitos confere a si próprio e aos outros, relativamente à vida sexual e ao seu exercício. O modo como as pessoas se conformam, ou não, com o esperado, permite compreender como as prescrições sobre o sexo assentam num modelo de dominação sujeito a estratégias de contrapoder que podem alterar ou reforçar a estrutura de poder. É neste sentido que se pode também falar em conflito entre uma experiência pessoal de prazer e desejo, com as representações sociais sobre a sexualidade feminina e, no caso da legislação moçambicana, com a actual proposta de Código Penal, que mantém toda uma estrutura conceptual assente numa cultura patriarcal revelada, por exemplo, na classificação de crimes contra a honra, os casos de violação sexual de mulheres.

4. Dimensões da análise

A definição das dimensões da análise é devedora, no quadro das teorias feministas, de um aparelho conceptual assente na interdisciplinaridade, procurando reter e combinar abordagens provenientes de várias correntes no campo das ciências sociais. Salientam-se como principais: a posição construcionista que nos permite olhar para as relações sociais a partir da multiplicidade dos sistemas de género, constantemente contrastados e sujeitos a mudanças, provenientes da relação entre uma estrutura social que actua sobre o sistema de significações dos actores e a fluidez e busca de novos sentidos pelos indivíduos, num movimento que é,

simultaneamente, de contestação à ordem e de adaptação (ajustamento) e recriação identitária.

Nesta abordagem, tal como referimos anteriormente, as relações de poder constituintes das relações de género devem ser vistas como plurais e não fixas, determinando e sendo determinadas pelas mudanças produzidas em contextos sociais, políticos e culturais, embora muitos deles reproduzindo ainda o padrão social dominante inscrito no masculino. Este modo de observar a realidade permite novas e mais abrangentes interpretações dos ritos de iniciação, nomeadamente na compreensão das alterações nas funções e agenciamentos dos ritos, onde a normatividade é influenciada por factores que têm a ver com a sua inserção em contextos marcados pela modernidade. Se entendermos como modernidade a existência de instituições como a escola e o hospital, e a interacção entre poderes que procuram as mesmas ou diferentes fontes de legitimação, constata-se a produção de estratégias que visam tanto a adaptação das antigas relações de poder aos novos contextos, como o surgimento e o desenvolvimento de mecanismos de ruptura que questionam os tradicionais modelos de subordinação. Na verdade, as identidades sexuais não são entidades estáticas, imutáveis, dados apriorísticos que definem o que há de mais fundamental no indivíduo. Elas estão sendo constantemente rearranjadas no interior do eu e nas relações sociais estabelecidas com o outro.

Por exemplo, os dispositivos que conferem aos ritos uma função de coesão e de pertença ao grupo, são, nas realidades estudadas, reformulados ou substituídos por outros, ou ainda conferindo-lhes novos significados. A abordagem construcionista é fundamental para analisar como nos corpos sexuados se processa a incorporação da norma, e se realiza a subjectivação dos sentidos e atributos que organizam a utilidade social dos corpos. Por outro lado, é necessário acrescentar a esta construção dos corpos, que simultaneamente adere às representações construídas sobre ele (representações expressas nas relações sociais, constantemente construídas), a perspectiva desconstrucionista que permite compreender “a desestabilização no curso da reiteração das normas sociais (...) porque é nesse processo

de reiteração das normas que fluem instabilidades em espaços para a desconstrução” (Pereira, 2004:188).

Um dos aparelhos conceptuais mais importantes para a elaboração das categorias da análise, como exaustivamente temos referido, foi a contribuição de Foucault sobre o conceito de poder e a sua aplicação ao estudo da(s) sexualidade(s).⁴² O corpo é o ponto de referência da análise. O corpo revela e transmite com uma grande eficácia simbólica os valores e as normas que orientam os modelos de hierarquização social, cultural e política. O poder é, assim, entendido como acção sobre os comportamentos dos outros: o corpo, os gestos e os sentimentos (na acção e na reacção) são organizados em função de constrangimentos que aprisionam as mulheres e os homens numa visão totalitária e desigual das relações sociais, visando através do controlo sexual e reprodutivo hierarquizar papéis e funções.

Foi isto que permitiu identificar os dispositivos que, actuando sobre os corpos, os transformam em corpos dóceis, expressos no discurso que comporta em si a legitimidade do poder que se exerce sobre o corpo e sobre a sexualidade. Este é um poder que reprime, que cria interditos, mas fundamentalmente é um poder que normaliza, que, naturalizando a desigualdade, a torna eficaz e aceitável, ao mesmo tempo que exclui o que está na margem, o que subverte a norma. Pelos aparatos disciplinares, os corpos intensificam-se para legitimar um certo tipo de sexualidade ligada a padrões socialmente estabelecidos do masculino e do feminino, os quais, são oriundos de representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas através dos ritos. Essas representações interiorizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade de homens e mulheres.

Por outro lado, a operacionalização do conceito de *habitus* (Bourdieu, 1989) permite romper com a classificação binária do

⁴² A questão da complexidade e diversidade sexual é extremamente importante para compreender que a sexualidade e o comportamento sexual são, em todas as culturas, sujeitos aos papéis de género, à construção das identidades sociais e, conseqüentemente, vivenciados de forma diferente por homens e mulheres.

masculino e do feminino, a partir da naturalização da estrutura de dominação. Para a definição das dimensões de análise foi importante reconhecer as disposições incorporadas pelos sujeitos e que actuam simbolicamente na dominação masculina. Esta perspectiva permite-nos reconhecer o peso das estruturas sobre a construção da normatividade, através dos mecanismos de comunicação, seja pelo discurso, seja pelos gestos. Discursos e gestos, que revelam a violência simbólica exercida sobre as mulheres, como é o caso das meninas ritualizadas que baixam os olhos e deixam de participar na sala de aula.

É a articulação destes quadros teóricos que permite analisar os ritos de iniciação enquanto instância que, tendo como função dar coesão ao grupo, configura a masculinidade e a feminilidade, num jogo de espelhos, em que a desigualdade instituída em diferença é naturalizada como verdadeira e essencial. Com as dimensões propostas pretendemos ainda compreender como diferentes contextos sociais, culturais e políticos actuam diferenciadamente sobre as representações e as práticas dos sujeitos e como estes conferem novos sentidos aos valores incorporados, seja pelo reajustamento, seja pela rejeição.

Expressão Gráfica do Modelo de Análise

Dimensões	Indicadores
Função/objectivos dos ritos	<p>Informação (o quê). Formação (sobre o quê). Mudanças na função e na representação sobre o papel dos ritos. Elementos de coesão para construir a unidade ritual.</p>
Agenciamento dos ritos	<p>Agentes legítimos para orientar os ritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que confere a legitimidade: parentesco, idade, etc. • Os recursos materiais e simbólicos utilizados para a legitimação.

<p>Mecanismos/cerimónias dos ritos</p>	<p>O tempo dispendido: rituais de curta, média e longa duração.</p> <p>Actividades e cerimónias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A distribuição do tempo por cada uma das actividades. <p>Dispositivos materiais e simbólicos (e seus significados) utilizados para conformar comportamentos: sobre o corpo e sexualidade.</p> <p>Dispositivos materiais e simbólicos utilizados para conformar o reconhecimento de si e do outro: a questão da violência.</p>
<p>Valores e comportamentos transmitidos aos jovens e adultos sujeitos aos ritos e diferenças com a aprendizagem realizada na família, escola e grupos de amigos.</p>	<p>Aprendizagem sobre a sexualização do corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O início da vida sexual. • A questão da iniciativa sexual e o lugar do desejo e do prazer. • As doenças sexualmente transmissíveis e o uso do preservativo. • Práticas culturais relativas ao controlo do corpo. • A relação entre sexos e intersexos. <p>Aprendizagem de atributos masculinos e femininos (o que é ser um bom homem e o que é ser uma boa mulher):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O mando”. • A paciência. • A gestão de conflitos. • A educação de crianças segundo o sexo. • A relação com parceiros. • A casa como lugar da mulher e a “rua” como lugar do homem. • A construção da hierarquia familiar segundo o sexo e a idade.

Expectativas dos jovens ritualizados e estrutura de género. O antes e o agora.	Continuação dos estudos/ profissão, maternidade e casamento: <ul style="list-style-type: none"> • O número de filhas/os e seu significado • O que é uma boa/bom parceira/o • O acesso aos recursos (salário, poupança, etc.) e o controlo dos recursos. • O poder de decisão sobre planeamento familiar, sexualidade, educação dos filhos e trabalho.
--	---

5. A amostra

O critério para a definição da amostra foi a distribuição dos principais grupos etnolinguísticos nas regiões Norte e Centro. No estudo piloto, para além de se ter estudado os ritos de iniciação realizados pelos grupos *makhuwa* e *makonde* na cidade de Maputo, foi feito um breve levantamento no distrito de Matutuíne, província de Maputo, com o objectivo de identificar a relação entre casamentos prematuros e ritos de iniciação, tendo em conta a sua não realização nesta zona do país.

Foram seleccionadas as províncias de Sofala (distritos de Búzi, Cheringoma e cidade da Beira), província de Cabo Delgado (distritos de Mecúfi, Macomia e cidade de Pemba) e província da Zambézia (distritos de Mocuba, Alto Molocué e Gurué). O trabalho nas capitais provinciais teve como objectivos, em primeiro lugar, identificar as políticas e as sensibilidades dos sectores do Estado e das organizações da sociedade civil relativamente à implicação dos ritos de iniciação no abandono escolar e as medidas adoptadas no sentido de reverter a situação. Em segundo lugar, pretendeu-se analisar as mudanças existentes nos ritos realizados em contexto urbano, sobretudo no que respeita ao espaço, duração e cerimónias, relacionando comparativamente a sua eficácia na construção identitária, com as zonas rurais onde o trabalho foi desenvolvido.

Em relação aos grupos etnolinguísticos analisados, constituíram objecto deste estudo, os grupos *ndau*, sena (província de Sofala),

makonde e *chuwabo* (província de Cabo Delgado) e *makhuwa* e *makhuwa lómwé* (província da Zambézia).

A selecção das e dos alunas/os frequentando a 7ª classe (EP2) como grupo-alvo, teve como objectivo principal analisar o papel dos ritos de iniciação na construção das identidades sociais, com relevo para as identidades sexuais. Foi também nossa intenção reconhecer se a frequência escolar e a circulação por outros espaços e grupos determinava alguma alteração nos processos de incorporação e subjectivação das aprendizagens, principalmente no que se refere às hierarquias e à ordem de género. Isto significa identificar, por um lado, como o mandato de género está inscrito nas práticas rituais e, por outro, como as marcas discriminatórias eram/são objecto de estratégias de contrapoder, que podem significar, ou não, alterações no sistema de desigualdades entre os dois sexos.

Tabela 1: Número de entrevistas realizadas para a pesquisa dos ritos de iniciação

Províncias	Cabo Delgado	Sofala	Zambézia	Maputo	Total
Mulheres e alunas: Entrevistas individuais	31	35	15	9	90
Mulheres e alunas: grupos focais ⁴³	7	12	11	1	31
Homens e alunos: Entrevistas individuais	26	31	19	9	85
Homens e alunos: Grupos focais	7	14	10	-	31
Grupos focais mistos	3	3	1	-	7
Total	74	95	56	19	244
					121 Mulheres 123 Homens

⁴³ Os grupos focais envolveram uma média de 4 a 6 pessoas.

Com o objectivo de analisar mais profundamente as representações e práticas das/os informadoras/es foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas ao grupo-alvo e aos grupos de referência. Os guiões não foram distinguidos por sexo, mas pelo tipo de informação que cada um dos grupos de informadoras/es nos podiam fornecer.

A nossa preocupação central, principalmente nas entrevistas com os grupos de referência (professores/as, matronas, mestres e lideranças tradicionais), foi poder aprofundar os marcadores que determinam a realização dos ritos, a maior ou menor formalidade no cumprimento da sequencialidade das cerimónias e meios utilizados, e a diferenciação de elementos fornecidos pelos ritos para a construção de identidades femininas e masculinas.

Com as entrevistas aos quadros dos sectores do Estado (educação e saúde) e às organizações da sociedade civil que trabalham com jovens e/ou com saúde sexual e reprodutiva, foi nosso objectivo principal identificar as suas representações sobre as funções dos ritos, as mudanças existentes, os níveis de intervenção realizada e a articulação entre políticas e discursos públicos sobre direitos e as práticas culturais.

Assim, de um modo geral, procurou-se seguir os guiões, conforme a proposta inicial, mas, devido a factores como o conteúdo do discurso que, por vezes, respondia a questões que iriam ser postas posteriormente, ou mesmo à timidez das/dos entrevistadas/os (particularmente das/os alunas/os) foi necessário introduzir perguntas mais “inofensivas”, como é o caso das expectativas para o futuro, alterando de algum modo o decurso da entrevista. A equipa de pesquisa, embora reconhecesse que este método poderia ter consequências no tratamento dos discursos, permitiu que a entrevista muitas vezes fluísse para assuntos não previstos, como a ausência de carteiras nas salas de aula, o interesse/desinteresse por algumas disciplinas, antes de introduzirmos as questões contidas nos guiões. Contudo, só excepcionalmente, e por razões que se prendem com o absoluto silêncio das alunas e dos alunos, não foram obtidas respostas de utilidade para a análise do tema.

As entrevistas foram codificadas, tendo em conta a unidade espacial, o sexo e a função (anexo 1).

Considerada a natureza do trabalho, foi privilegiado o tratamento qualitativo das entrevistas, embora também tivessem sido tomadas em conta as tendências e os padrões existentes, o que permitiu obter percentagens aproximadas das respostas dos grupos a algumas questões chave.

Breve informação sobre Moçambique

De acordo com o censo de 2007, Moçambique tem uma população de 20, 579.265, sendo que a população urbana totaliza 6,282.632, equivalendo a 30% do total. A taxa de masculinidade é de 48,7 como resultado de um total de 9,897.116 homens e 10,682.149 mulheres. Trinta por cento da população concentra-se nas cidades e a restante nas zonas rurais. As principais cidades são Maputo (1,178.116 habitantes), Matola (671,556) e Beira (431,583).

Administrativamente, Moçambique está organizado em 11 Províncias (ao Norte, Niassa, Cabo Delgado e Nampula, ao Centro, Zambézia, Tete, Manica e Sofala, e ao Sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade), 128 Distritos, Postos Administrativos e Localidades. Existem 33 Municípios que compreendem os maiores centros urbanos, incluindo as 10 cidades com estatuto de capital provincial e Maputo, a capital do País, que tem estatuto de província.⁴⁴

Educação

A taxa de analfabetismo é de 50.4%, sendo que 64.2% corresponde à percentagem das mulheres e 34.6% à dos homens.⁴⁵ O facto da taxa de alfabetização dos homens constituir o dobro da taxa das mulheres, indicia como, sistematicamente, as mulheres se mantêm ao longo dos anos mais afastadas do acesso à informação escrita, sendo igualmente desfavorecidas quanto à compreensão dos discursos orais e escritos que são transmitidos somente em língua portuguesa. Esta situação, para além de agravar a reivindicação por direitos, cria

⁴⁴ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

⁴⁵ INE (2010). Anuário Estatístico de Moçambique.

obstáculos no acesso ao emprego formal. Um estudo realizado em 2009 (Osório e Silva, 2009) mostra que, embora por Lei 30% de mulheres devam constituir os Conselhos Consultivos Locais, o grau de participação é muito reduzido e que o financiamento local direccionado para a realização de projectos de combate à pobreza é, na maioria das situações encontradas, entregue aos homens. Isto conduz a uma grande dependência das mulheres da agricultura familiar, com competências reduzidas para o aumento da eficácia no aproveitamento da terra e comercialização da produção.

No que se refere ao ensino formal, até 2010⁴⁶ existiam no país 13,927 escolas do ensino primário e secundário, das quais 10,444 do 1º grau, 2,990 do 2º grau, 374 do ensino secundário do 1º grau e 119 escolas do secundário do 2º grau. Nos níveis EP1 e EP2 existiam 5,263.399 alunos matriculados e 821,676 no ES1 e ES2. O EP1 abrange o maior número de alunos matriculados (4,385.557) e se, no ensino primário, as assimetrias de género não são tão pronunciadas, no ensino secundário as alunas são em número muito reduzido - 66,038 alunas e 91,242 alunos. Chama-se a atenção para a profundidade das diferenças entre as taxas de frequência do ensino primário e do ensino secundário, tanto de rapazes como de raparigas, com particular incidência nestas últimas. Também em relação ao ensino secundário do total de 2,890 professores existentes, apenas 496 leccionam no ensino secundário.

Saúde

Em todo o país existem 1,430 unidades sanitárias, dos quais 1,220 são centros de saúde, 157 postos de saúde, 5 hospitais gerais, 21 hospitais rurais, 16 hospitais distritais, 7 hospitais provinciais e 4 hospitais centrais especializados.⁴⁷

Religião

De acordo com o Censo de 2007, as pessoas que professam a religião cristã católica constituem a maioria em Moçambique (28.4% da

⁴⁶ INE (2010). Anuário Estatístico de Moçambique.

⁴⁷ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

população total do país). Em segundo lugar, estão as que professam a religião islâmica (17.9%) e, depois, a Zione/Sião (15.5%). Refira-se que 18.7% da população não pertence a nenhuma religião.⁴⁸

A caracterização por área espacial ajuda a compreender alguns dos principais problemas existentes nas áreas da saúde e da educação e a sua possível correlação com os casamentos prematuros e abandono da escola (Anexo 2).

⁴⁸ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

Capítulo II - Legislação e Políticas Públicas

Neste capítulo apresentamos os principais dispositivos internacionais, regionais e nacionais de promoção e protecção dos direitos das mulheres e crianças. Considerando que o nosso grupo-alvo é constituído por menores de idade (crianças entre os 12 e 18 anos), julgou-se necessário descrever não apenas o quadro legal que regula os direitos humanos das mulheres e crianças, mas, sobretudo, as políticas públicas e os mecanismos elaborados em Moçambique, que harmonizam o Direito Internacional com a Legislação e as estratégias políticas produzidas no país. Esta informação que permite articular a Lei com as políticas e as acções do Estado moçambicano em prol dos direitos humanos das mulheres e crianças, serve de suporte para, através do tratamento dos dados recolhidos no terreno, identificar os sucessos alcançados e as lacunas existentes na protecção dos direitos humanos.

Para analisarmos esses documentos recorreremos ao método do projecto *Mainstreaming Gender Equality in Europe* (MAGEEQ).⁴⁹ Esta metodologia faz uma análise dos processos políticos, desenvolvimento, melhoria e sua avaliação, de modo a que a perspectiva de igualdade de género seja incorporada em todas as políticas, a todos os níveis e em todas as fases pelos actores envolvidos na sua formulação.

A análise desenvolvida por esta metodologia permite analisar a legislação e os planos estratégicos de igualdade de género. Parafraseando Osório e Silva (2008), esta ferramenta permite-nos fazer a crítica das políticas públicas para a educação através do diagnóstico do problema e seu prognóstico e solução, com vista a caminhar para uma equidade de género.

⁴⁹ <http://www.ucm.es/info/mageeq/proyecto.htm>, acedido a 29 de Janeiro de 2013.

Neste ponto considera-se relevante identificar alguns dos instrumentos internacionais, regionais e nacionais que promovem os direitos humanos e contêm dispositivos que estimulam o cometimento dos Estados com a igualdade de género. Faremos também referência às políticas públicas e procedimentos institucionais adoptados por Moçambique na protecção dos direitos humanos das mulheres e das crianças.

1. Instrumentos internacionais

Embora a legislação tanto a nível internacional como nacional não se refira claramente aos ritos de iniciação como instituições culturais que, intervindo nas relações sociais de género, configuram em subalternidade os papéis e as funções sociais das mulheres, julgamos ser importante identificar os dispositivos e os procedimentos de protecção das crianças e mulheres que procuram promover a igualdade de género.

O principal marco internacional que impulsionou a política de género foi a Plataforma de Acção de Beijing da Conferência Mundial sobre a Mulher, de 1995, onde se introduziu o princípio da integração da igualdade de género (*Mainstreaming Gender Equality*).

Desde então, vários países adoptaram uma perspectiva de género na elaboração da sua legislação e políticas públicas, de modo a diminuir as assimetrias neste âmbito. É assim que, neste capítulo, procuramos identificar os contextos que colaboraram para a inserção do género nos dispositivos legais, planos e estratégias e avaliar quais são os avanços e desafios destas políticas públicas, tendo em vista a ampliação dos direitos humanos, principalmente das mulheres e crianças.

Se a Declaração de Genebra, de 1924, direccionada para os direitos das crianças e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (que refere a igualdade de direitos entre povos, nações, Estados, mulheres e homens), são instrumentos importantes para a definição de princípios gerais assentes na igualdade de direitos, foi em 1979 que a adopção pelas Nações Unidas da Convenção sobre a

Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher define a natureza estrutural da desigualdade de género.

No que diz respeito à criança, a legislação internacional que se refere de forma explícita aos direitos das crianças como sendo distintos dos direitos dos adultos foi a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, adoptada a 26 de Setembro de 1924, que chama a atenção para os seguintes aspectos:

- (i) “Aos meios para o desenvolvimento material e espiritual;
- (ii) A ajuda em situação de fome, doença, incapacitação, orfandade ou delinquência;
- (iii) A prioridade no alívio em situações de risco;
- (iv) A protecção contra a exploração;
- (v) A existência de uma formação orientada para a vida em sociedade”.⁵⁰

Esta Declaração não teve o necessário impacto para o pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, pelo facto de a mesma não pressupor a aplicação obrigatória pelos Estados, sendo tomada como uma declaração de obrigações dos homens e mulheres de todas as nações.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, define um conjunto de preceitos que visam materializar a protecção dos direitos dos seres humanos. No que se refere aos direitos da criança a Declaração afirma, no artigo 25, que ela é detentora do direito a cuidados e assistência especiais. No ponto 2 do mesmo artigo declara que a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais e ainda que todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimónio gozarão da mesma protecção social.

A partir deste dispositivo ficou evidente a necessidade de elaborar instrumentos legais que garantissem de forma mais eficaz a protecção dos direitos das crianças. Com a existência desse

⁵⁰ Liga das Nações (1924). Declaração dos Direitos da Criança. Genebra.

documento os Estados são estimulados a criar um sistema que estivesse de acordo com a prioridade definida pelas Nações Unidas.

Apesar da existência de mecanismos legais que protegem a criança verifica-se, contudo, que há limitações na plena efectivação dos mesmos. A contínua deterioração da situação da criança a nível mundial fez com que a comunidade internacional adoptasse um instrumento jurídico que vinculasse cada Estado ao compromisso de lhe garantir uma maior protecção. Foi neste contexto que, em 1959, é aprovada a Declaração sobre os Direitos da Criança, considerado um instrumento que incita à adopção de medidas concretas, tendo sido ratificado por 193 países, à excepção dos Estados Unidos e da Somália.

Assim, a Declaração surge não como substituto, mas como um instrumento que complementa a Declaração Universal do Direitos Humanos, coagindo os Estados que a ratificaram a estabelecer compromissos e obrigações específicas. Aos pais, às organizações da sociedade civil, às autoridades locais e aos governos, apela-se ao reconhecimento dos direitos e das liberdades enunciados e ao empenho para a sua concretização e observância.

Dando ênfase ao facto de que a criança deve ser criada num ambiente de compreensão, tolerância, de amizade entre os povos, de paz e fraternidade universal, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), sintetizada em 10 princípios, afirma que a criança tem direito à protecção especial e a que lhe sejam propiciadas oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade; ela tem direito a um nome e a uma nacionalidade a partir do nascimento; deve ter benefícios da providência social, inclusive a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas; no caso de crianças portadoras de deficiência ou incapacitadas, estas têm o direito a receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar; este instrumento destaca também que a criança deve ser criada num ambiente de afecto e segurança e, sempre que possível, sob os cuidados e a responsabilidade dos pais; deve receber educação; figurar entre as primeiras a receberem

protecção e socorro, em caso de calamidade pública; ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração e contra todos os actos que possam dar lugar a qualquer forma de discriminação.

Considerando a situação das crianças no mundo, o ano de 1979 foi definido como o Ano Internacional da Criança, proclamado pelas Nações Unidas com o objectivo de dar mais atenção aos problemas que afectavam as crianças no mundo inteiro, como, por exemplo, a desnutrição e a falta de acesso à educação.

Embora existam dispositivos em defesa dos direitos da criança em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, foi com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adoptada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de Novembro de 1989, que se visualizou um maior impacto em termos de adesão aos seus termos e dispositivos, através da sua incorporação nas legislações, declarações, cartas e manifestos, ao nível internacional, regional e nacional em todas as partes do mundo (UNICEF, 2009). Este foi um instrumento que enunciou um conjunto de direitos, nomeadamente, os direitos civis e políticos, sociais e culturais de todas crianças. Moçambique, país signatário desde 1990, ratificou a CDC em Abril de 1994, comprometendo-se a garantir os direitos de todas as crianças moçambicanas.

A CDC visa, de forma específica, assegurar uma atenção especial às crianças, consagrando o mais amplo leque de direitos e criando condições para que sejam salvaguardados o seu direito à sobrevivência, protecção e desenvolvimento. Um dos princípios directores da Convenção é a atenção para "*com os superiores interesse da criança*", conforme explana o ponto 1 do artigo 3. Isto significa que todas as decisões que dizem respeito às crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem ter em consideração o *interesse superior da criança*.

A CDC define no seu articulado o respeito pela privacidade, condenando os diferentes níveis de intromissão que impeçam a criança de ter uma vida isenta de violência. Pelo artigo 2, a CDC

determina que os Estados Partes se devem comprometer a “respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política (...)” Se considerarmos que os ritos de iniciação têm como função reproduzir os papéis e funções socialmente considerados como legítimos e que esta legitimidade assenta numa intromissão na construção identitária das crianças, fornecendo-lhes valores e atributos que se organizam e organizam uma hierarquia assente no sexo e na idade, fica evidente como algumas práticas culturais constituem impedimentos a uma vida livre de violência.

Sublinhe-se que a OMS toma em consideração todos os instrumentos legais de protecção dos direitos da mulher e das crianças acima referidos. Segundo a classificação da OMS (OMS 2008), existem muitas variações de mutilação genital feminina, também conhecida por FGM (do inglês, *Female Genital Mutilation*). A OMS identificou quatro tipos de Mutilação Genital Feminina, nomeadamente:

- (i) FGM de tipo 1 ou Clitoridectomia – Remoção total ou parcial do clítoris ou da pele que o cobre (a função do clítoris é dar prazer sexual à mulher);
- (ii) FGM de tipo 2 ou Excisão – consiste na remoção não apenas do clítoris mas também dos pequenos lábios e, por vezes, também dos grandes lábios;
- (iii) FGM de tipo 3 ou Infibulação – Estreitamento do orifício vaginal com criação de um selo de cobertura através do corte e aposição do lábio menor e/ou do lábio maior, com ou sem excisão do clítoris, ou seja, consiste em fechar a abertura vaginal. Esta pode ou não incluir a remoção do clítoris.
- (iv) FGM de tipo 4, nesta categoria cabem todos os restantes procedimentos nocivos aos órgãos genitais femininos que não têm objectivos médicos, como, por exemplo, alongamento, perfuração, corte ou cauterização (queima).

A questão dos alongamentos dos lábios vaginais insere-se nesta última categoria.

De acordo com a OMS (2008), em todas as sociedades a mutilação genital feminina é uma manifestação de desigualdade de género que está enraizada em estruturas de ordem social, económica e política e representa uma forma de controlo social sobre a mulher. Esta prática é uma violação dos direitos humanos das raparigas e mulheres e é reconhecida como prática nociva.

A par dos instrumentos legais internacionais de protecção específica para as crianças, existem outros documentos indispensáveis de protecção da mulher e que são extensivos às crianças. Como exemplo temos a Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) que define a natureza estrutural da desigualdade de género. Aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1979, tendo entrado em vigor em 1981, esta convenção baseia-se no compromisso dos Estados signatários em promover e assegurar a igualdade entre homens e mulheres e eliminar todos os tipos de discriminação contra a mulher.

O Comité para a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979),⁵¹ dirigindo-se aos Estados, apela à aplicação de medidas apropriadas e efectivas com vista à eliminação da prática de excisão feminina. Este instrumento reivindica expressamente a abolição de práticas tradicionais que sejam prejudiciais à saúde das mulheres e crianças.

O CEDAW (1979), reforçado pela Recomendação Geral nº 19, afirma a necessidade de combater práticas culturais, como o casamento prematuro e a mutilação genital, que conformam, desde criança, a exclusão do acesso e exercício dos direitos humanos pelas mulheres, e define a obrigatoriedade dos Estados elaborarem, avaliarem e registarem os progressos registados na sua promoção. Nesta linha, em 2003, o Conselho Económico e Social das Nações Unidas, através da Comissão de Direitos Humanos, insta os Estados a aplicar medidas que permitam identificar e combater a violência sexista. É neste âmbito que podemos reconhecer os rituais e ritos de iniciação

⁵¹ Comité para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (1979), Recomendação nº 14.

no quadro da formação de identidades de género que se preservam e reproduzem na e através da discriminação das raparigas.

Analisando criticamente a abordagem que relativiza os direitos humanos aos contextos culturais, este documento refere-se à necessidade dos Estados combinarem os dispositivos legais internacionais por eles ratificados, com a elaboração de políticas locais que desencorajem as práticas culturais e as disposições contidas em tradições religiosas assentes na violência de género. No âmbito da Conferência de Viena, realizada em 1993, e da Conferência Internacional da População e do Desenvolvimento que teve lugar no Cairo, em 1994, que reconhecem a indivisibilidade dos direitos humanos e a necessária intervenção na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, o Conselho Económico e Social das Nações Unidas critica severamente a omissão dos Estados na definição e monitoria da violação dos direitos humanos.

A Plataforma de Acção adoptada em 1995 pela Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, constituiu um dos elementos principais para a elaboração de políticas públicas de género, nomeadamente sobre a violência contra as mulheres. Aprofundando as dimensões sexuais e reprodutivas na promoção dos direitos humanos das mulheres, a Plataforma de Acção acentua a protecção dos direitos das mulheres e meninas ao longo do seu ciclo de vida, identificando a primeira infância como marcador da ausência de acesso aos direitos pelas mulheres, tendo como fundamento relações de poder que legitimam a dominação masculina. A Declaração de Beijing refere que:

“para que uma menina desenvolva plenamente as suas potencialidades é preciso que ela cresça em um meio propício, onde possam ser satisfeitas suas necessidades: espirituais, intelectuais e materiais de sobrevivência e sejam salvaguardados os seus direitos em condições de igualdade. (...) está na hora de reconhecer a dignidade humana e o valor da menina, e de assegurar-lhe o pleno usufruto de seus direitos humanos e liberdades fundamentais (...)”.

A discriminação e a violência contra as meninas começam nas primeiras fases da vida e persistem até à morte. As raparigas têm menos acesso a uma alimentação suficiente e saudável, aos serviços de saúde física e mental e à educação e desfrutam de menos direitos, oportunidades e benefícios na infância e na adolescência, do que os rapazes. São vítimas muitas vezes de diversas formas de exploração sexual e económica, pedofilia, prostituição forçada e possivelmente venda de seus órgãos e tecidos, violência e práticas nocivas como o infanticídio feminino e a selecção pré-natal de sexo, incesto, mutilação genital e casamento prematuro (Osório, 2011). Em relação às medidas que devem ser tomadas para a promoção dos Direitos Humanos das meninas, a Plataforma de Acção insta os Estados a promulgar e fazer cumprir estritamente as leis destinadas a garantir que:

- “os casamentos só sejam contraídos com livre e pleno consentimento dos nubentes; ademais, promulgar e fazer cumprir estritamente as leis relativas à idade legal mínima para expressar consentimento (...)” (art. 274, d).
- sejam elaborados “políticas e programas, com prioridade para programas formais e informais de educação (...) sobre a necessidade de eliminar a discriminação contra meninas na alocação de alimentos, os casamentos precoces, a violência contra as meninas, a mutilação genital feminina, a prostituição infantil, o abuso sexual, o estupro e o incesto” (art. 276, d).
- sejam adoptadas “as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger as meninas, no lar e na sociedade, contra toda as formas de violência física ou mental, lesões ou abuso, abandono ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive o abuso sexual” (art. 283).

No que se refere ao continente africano, são de destacar a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, adoptada na Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos, membros da Organização de Unidade Africana, realizada

em Nairobi, em 1981, a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, promulgada em 1991 e ratificada pelo nosso país em 1998, o Protocolo da SADC Sobre Género e Desenvolvimento, adoptado em 2008 e ratificado por Moçambique em 2010. Esses são os principais instrumentos de defesa dos direitos humanos. Se todos estes dispositivos referem como princípios a igualdade de direitos entre homens e mulheres, destacando a necessidade de se desenvolverem políticas e adoptarem medidas de carácter legislativo assentes nos instrumentos internacionais adoptados pelos Estados Partes, consideramos que, com a excepção do Protocolo da SADC Sobre Género e Desenvolvimento, não é veiculada a estrutura de poder que transversaliza a exclusão das mulheres e crianças de direitos. Isto significa, em primeiro lugar, a ausência de uma reflexão sobre o modelo patriarcal que se exerce de forma persistente na maioria dos Estados Africanos, que se reflecte na construção de um discurso ambíguo sobre direitos e, em segundo lugar, pode permitir (dada a falta de clareza na sua formulação) a omissão por parte de alguns Estados em desenvolver políticas e acções estratégicas comprometidas com a igualdade de género.

Pelo Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento (que desenvolve e explicita o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Relativo aos Direitos Humanos das Mulheres em África, adoptado em 2003 e ratificado por Moçambique pela Resolução nº 45/10), os Estados Partes são instados a adoptar medidas que promovam a igualdade de direitos, monitorando e avaliando o seu progresso em todos os campos da vida política, social e económica e revogando legislação que de algum modo viole o princípio da equidade e igualdade. Com uma visão transversal e inclusiva da igualdade de direitos, define igualdade de género como “igual gozo de direitos e igualdade de acesso a oportunidades e resultados, incluindo recursos, de mulheres, homens, raparigas e rapazes” (art. 1), recomendando a eliminação de práticas prejudiciais ao exercício de direitos e o seu sancionamento (art. 6).

Relativamente aos direitos da família, o Protocolo reafirma que menores de 18 anos não podem contrair casamento e que homens e mulheres devem gozar de iguais direitos no casamento (art. 8). Se

considerarmos que, em Moçambique, os “casamentos” prematuros continuam a ser despenalizados e que os rituais de iniciação incentivam, pelos valores que transmitem e pelo comportamento que veiculam, o casamento como fundamento identitário, constatam-se as insuficiências na aplicação dos dispositivos legais relativamente a práticas culturais nocivas à igualdade de género. O mesmo se pode considerar quando no artigo 11, o Protocolo especifica as medidas a desenvolver pelos Estados Partes, relativamente às crianças. No ponto 1 deste artigo refere-se que os Estados Partes deverão adoptar leis, políticas e programas para acautelar o desenvolvimento e a protecção das meninas, a) “eliminando todas as formas de discriminação contra as meninas a nível da família, da comunidade, de instituições e do Estado; (...) c) assegurando que as meninas gozem dos mesmos direitos que os meninos e sejam protegidas de atitudes e práticas culturais danosas (...)”.

Na mesma linha de responsabilização do Estado pela igualdade de direitos, no artigo 14 o Protocolo considera que os Estados Partes deverão promulgar Leis que promovam o igual acesso ao ensino e previnam o abandono escolar. Do mesmo modo, pelo artigo 5 afirma-se que:

“Os Estados Partes deverão tomar medidas, incluindo legislação, onde seja apropriado, para desencorajar as normas tradicionais (...) que legitimem e exacerbem a persistência e a tolerância baseada no género, com vista à sua erradicação”.

Por outro lado, no seu artigo 16, o Protocolo declara expressamente que “Os Estados Partes deverão realizar até 2015, estudos sobre o uso do tempo e adoptar medidas de política tendentes a reduzir o fardo das múltiplas funções desempenhadas pelas mulheres”. Ora, reconhecendo-se que os ritos de iniciação se constituem como práticas culturais que configuram em subalternidade os papéis e funções sociais das mulheres, podendo reforçar a sua “domesticidade” e estimular além do “casamento prematuro”, o abandono da escola, é importante que a luta pela igualdade de género seja reflectida na elaboração de políticas contra culturais que

coloquem no centro das acções estratégicas a igualdade de direitos.⁵² Isto significa em primeiro lugar a transversalização das políticas, legislação e procedimentos em prol da promoção de direitos e, em segundo, o envolvimento das lideranças, dos agentes do Estado e das Organizações da Sociedade Civil (OSC) na sensibilização de género e na sua inclusão nos programas a realizar.

Constata-se que, apesar de algumas limitações, principalmente no que concerne à análise do poder que estrutura as relações sociais, é lícito referir que, no continente africano, foram atingidos progressos importantes, principalmente no que se refere à elaboração de legislação e à obrigatoriedade dos Estados Partes de desenvolverem mecanismos de protecção dos direitos humanos das mulheres.

Neste sentido, foi aprovado em 2010 pelo Conselho Executivo da União Africana, o Plano de Acção de Maputo para a Operacionalização do Quadro de Política Continental para a Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos (2007-2010), que frisa a necessidade de universalizar até 2015 o acesso aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, referindo a importância de eliminar práticas nocivas presentes no modelo cultural patriarcal, em articulação com a implementação de medidas que combatam efectivamente a violência de género.

2. Moçambique: legislação e políticas públicas

Procuraremos nesta secção articular a legislação ratificada ou elaborada no país com a política de género e os planos estratégicos dos sectores da Saúde e Educação que orientam as estratégias em prol da defesa dos direitos humanos das mulheres. Tendo em conta que os rituais de iniciação se realizam na infância e/ou na pré-adolescência, serão descritas e analisadas a legislação e as políticas que se referem especificamente a crianças, ao mesmo tempo que nos

⁵² Políticas contraculturais é um conceito adoptado pelo Fundo da Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM, 2009) para designar a necessidade de os Estados implementarem procedimentos centrados numa perspectiva de direitos, que contrariem os valores e práticas assentes na exclusão das mulheres do exercício de direitos.

debruçaremos sobre os dispositivos que norteiam a igualdade de direitos em Moçambique.

A primeira referência que determina que as crianças não devem ser sujeitas aos ritos de iniciação, aos casamentos prematuros e ao lobolo é feita pela Resolução nº 23/79, no quadro da aprovação dos Declaração dos Direitos da Criança e na adopção de 1979 como o Ano Internacional da Criança. É interessante ter em atenção o contexto político que se vivia na altura: independente há quatro anos, o governo moçambicano empenhava-se em eliminar os elementos de coesão identitária através do desencorajamento das práticas culturais consideradas prejudiciais.

Como podemos constatar, embora tenham sido ratificados instrumentos internacionais e produzidos dispositivos nacionais, a violação de direitos das meninas e mulheres continua a existir. Embora haja um cometimento com a igualdade de género, há um hiato entre os instrumentos legais, os dispositivos institucionais e as práticas desenvolvidas pelo Estado.

Pela Constituição de 2004, "o homem e a mulher são iguais perante a Lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural" (artigo 36). A incorporação na Constituição da República dos princípios fundamentais da CDC é um reconhecimento por parte do Estado Moçambicano de que as crianças têm esses direitos e liberdades e que o país deve criar todas as condições necessárias através de legislação específica, para que eles sejam efectivamente exercidos e respeitados.

O artigo 47 explicita claramente que "todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o superior da criança" (CRM, art. 47). Do mesmo modo, pelo artigo 121, "todas as crianças têm direito à protecção da família, da sociedade e do Estado, tendo em vista o seu desenvolvimento integral".

A promoção da cultura moçambicana e a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana é garantida pelo artigo 115 da Constituição da República. Contudo, julgamos que a

divulgação dos valores e práticas tradicionais não podem entrar em colisão com os direitos de igualdade consignados nesta mesma Constituição. Isto significa que, quando se define a defesa do desenvolvimento integral e dos superiores direitos da criança como princípio, não se pode simultaneamente ter uma perspectiva “cega” relativamente a valores tradicionais que atropelam a igualdade de direitos, como os rituais de iniciação que têm como função distinguir e diferenciar em desigualdade os papéis sociais das mulheres. Por esta razão, pensamos que as referências à cultura na Lei Mãe têm em conta apenas os elementos que não colidam com os instrumentos internacionais ratificados por Moçambique e com a própria legislação nacional, como são exemplo a Lei da Família (Lei nº 10/2004) e a Lei sobre a Violência Doméstica praticada contra a Mulher (Lei nº 29/2009) que reafirmam o princípio da igualdade entre mulheres e homens.

No âmbito da necessidade de aprofundar e domesticar a legislação internacional ratificada por Moçambique ao longo das últimas décadas, foi promulgada a Lei de Bases de Protecção à Criança (Lei nº 7/2008). Esta Lei estabelece o regime jurídico de protecção da criança prevendo os seus direitos e obrigações, assim como define as bases em que deverá assentar toda a legislação a que ela se refere. Defendendo os superiores interesses da criança, este dispositivo confere à família, ao Estado e à sociedade a responsabilidade de garantir a sua integridade e protecção contra maus tratos e negligência, competindo ao Estado a punição dos que, de algum modo, violem os direitos das crianças, conforme vem plasmado no artigo 24:

“A criança tem direito a ser orientada e disciplinada em função da sua idade, condição física e mental, não sendo justificável nenhuma medida correctiva se, em razão da sua tenra idade ou por outra razão, a criança for incapaz de compreender o propósito da medida”.

De acordo com a Lei nº 7/2008, de 9 de Julho, no ponto 3 do artigo 9, entende-se por Superior Interesse da Criança, “tudo o que tem a ver com a defesa e salvaguarda da sua integridade, identidade,

manutenção e desenvolvimento são e harmonioso”, devendo o Estado fornecer-lhe cuidados adequados quando os pais ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer. Esta Lei também reconhece a educação como sendo um factor fulcral de desenvolvimento das crianças. É assim que no artigo 38 se estabelece que a criança tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento das suas capacidades, aptidões e potencialidades, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho, assegurando-se-lhe, nomeadamente:

- (i) “A igualdade de condições no acesso e permanência na escola;
- (ii) O direito de ser respeitada pelos seus educadores;
- (iii) O direito de contestar critérios de avaliação, podendo recorrer a instâncias superiores de educação;
- (iv) O direito de se organizar e participar em associações estudantis e juvenis;
- (v) O acesso à escola pública, nos termos da legislação atinente”.

No referente aos direitos especiais, a Lei prevê que o Estado deve tomar medidas específicas para proteger as crianças contra o rapto, venda e tráfico, bem como contra todas as formas de exploração, abuso sexual, prostituição e práticas sexuais ilícitas (arts. 62 e 63), devendo-se prever sanções rigorosas para todos os que incitam, coagem e explorem as crianças, sejam eles os pais, tutor, família de acolhimento ou representante legal. No seguimento da aprovação deste dispositivo foi criado, pelo Decreto nº 8/2009, o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças (CNAC) que tem como princípio a “necessidade de institucionalizar mecanismos intersectoriais de concertação, articulação (...) no quadro da promoção e protecção dos direitos da criança, criando condições que permitam o seu desenvolvimento integral” e tendo ainda como atribuições, entre outras, a adopção de procedimentos que possam afectar os seus direitos. Embora sem referências às especificidades expressas na construção da identidade da criança do sexo feminino, particularmente afectadas por um modelo cultural que lhes limita o acesso e o exercício de direitos, o referido Decreto considera a necessidade de promover a igualdade de género. Fica claro que, considerando a igualdade de género como princípio, o CNAC deve ter

em conta na sua acção a estrutura e a hierarquia familiar assente na desigualdade entre os dois sexos.

Analisando os avanços produzidos na elaboração de medidas que punham termo à violação dos direitos das crianças, em 2009 o Comité das Nações Unidas para os Direitos da Criança (CRC/C/MOZ/2) introduziu recomendações a partir do relatório periódico de Moçambique. Embora o país tenha registado avanços significativos no que diz respeito à protecção das crianças, o Comité transmite uma preocupação com a perpetuidade das disparidades entre as diferentes regiões, nomeadamente, Norte, Centro e Sul do país, resultando num desigual usufruto dos direitos das crianças consagrados na Convenção. As diferenças a que o Comité se refere reflectem-se num conjunto de indicadores demográficos e sociais, abrangendo matrículas e conclusão da escolaridade, taxas de mortalidade infantil e acesso a cuidados de saúde, e também indicam uma constante discriminação contra as meninas, crianças portadoras de deficiência, crianças que vivem em áreas rurais e longínquas e ainda crianças de famílias economicamente desfavorecidas (CRC/C/MOZ/2, 2009).

No que se refere às opiniões das crianças o Comité inquieta-se com o facto de estas não serem suficientemente solicitadas nas várias situações que lhes dizem respeito, em matéria de educação, em debates sobre políticas públicas e outros. O Comité declara que certas atitudes sociais baseadas na tradição continuam a limitar o pleno exercício dos direitos das crianças, sobretudo a livre expressão das meninas. O Comité louva a criação de um Parlamento Infantil mas incomoda-se com o facto de os métodos de trabalho utilizados poderem afectar a sua legitimidade e eficácia, inclusive uma possível manipulação política.

Assim, em conformidade com o artigo 12 da CDC, “os Estados devem incorporar, facilitar e implementar, no seio da família, na escola e na comunidade, bem como nas instituições e nos processos administrativos e judiciais o princípio do respeito pela opinião da criança” (CRC/C/MOZ/2, 2009:9).

Em relação aos castigos corporais, menciona-se que estes continuam a ser aplicados nas famílias e nas escolas, sendo frequentemente encarados como a principal forma de disciplinar as crianças. Embora existam leis de protecção à criança, os castigos corporais continuam a não ser objecto de penalização. Assim, o Comité exorta o Estado a:

- a) "Proibir expressamente por lei os castigos corporais na família, nas escolas e instituições e garantir que essas leis sejam efectivamente aplicadas e que sejam sistematicamente levantadas acções judiciais contra os responsáveis pela aplicação de maus tratos a crianças;
- b) Realizar um estudo abrangente para avaliar as causas, a natureza e a extensão dos castigos físicos;
- c) Introduzir educação, acções de sensibilização e campanhas de mobilização social públicas sobre os efeitos nocivos dos castigos corporais com vista a alterar a atitude geral em relação a esta prática e a promover valores e formas de educar e instruir positivas" (CRC/C/MOZ/2, 2009:11).

Estas são também algumas das questões colocadas pelo Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas, em 2009, relativamente ao cumprimento por Moçambique da Convenção dos Direitos da Criança. Enumeram-se a seguir algumas das recomendações a serem implementadas pelo Estado:

- Que "A Convenção prevaleça em caso de conflito com a legislação nacional ou prática comum e que seja directamente aplicável;
- Que o Estado Parte assegure que as disposições da Convenção sejam amplamente conhecidas e compreendidas por adultos e crianças;
- Que o Estado parte reforce a formação sistemática de todos os grupos profissionais que trabalham com e para crianças, incluindo autoridades policiais, professores, pessoal de saúde, assistentes sociais e pessoal de instituições de acolhimento de crianças; e intensifique a cooperação com os *midia* para promover e reforçar a sua responsabilidade na divulgação de informação sobre a Convenção;

- O Comité insta o Estado-parte a considerar medidas, incluindo políticas de acção afirmativa para, como prioridade, garantir que meninas e rapazes usufruam dos seus direitos em condições de igualdade;
- Que o Estado Parte assegure que os perpetradores de abuso de crianças e negligência sejam processados de forma sensível à criança e respeitando a privacidade das vítimas;
- Que o Estado Parte reforce o seu sistema de protecção das crianças com mecanismos eficazes para receber, monitorar através de recolha de dados e investigar denúncias de casos de abuso de crianças, de forma sensível ao género;
- Também há uma inquietação por parte do Comité em relação às práticas tradicionais prejudiciais, as elevadas taxas de casamento precoce e a persistência de ritos de iniciação que conduzem a comportamentos sexuais precoces e prejudiciais. Deste modo, recomenda-se que se desenvolvam programas de sensibilização que envolvam as famílias, líderes comunitários e a sociedade em geral, incluindo as próprias crianças para reduzir as práticas de casamento precoce e ritos de iniciação sexual, particularmente nas áreas rurais;
- O Estado parte deve conceber estratégias para prevenir a ocorrência de violência sexual nas escolas, organizando programas de comunicação de âmbito nacional sobre o impacto da violência sexual nas escolas e reforçar o recrutamento de professores do sexo feminino, o que proporciona valiosos modelos às raparigas e reduz a probabilidade de abuso perpetrado por professores;
- Devem ser incentivados os serviços de educação e saúde a detectar e notificar indícios de abuso, garantir inspecção plena e sem aviso prévio às instalações escolares e ampla publicidade das investigações efectuadas, e estabelecer claros sistemas de notificação de casos de violência nas escolas;
- Devem ser tomadas todas as medidas necessárias para prevenir, reprimir e punir os professores que cometam violação sexual;

- E finalmente o Comité Para Os Direitos da Criança reunido em Nova Iorque na sua quinquagésima segunda sessão recomenda que o Estado moçambicano tome todas as medidas apropriadas “para assegurar que os perpetradores de crimes sexuais contra crianças sejam efectivamente punidos e que as crianças sejam apoiadas na denúncia e notificação de abuso sexual (CRC/C/MOZ/2, 2009:7 a 24).

No entanto, a inclusão dos princípios da Convenção não garante que os direitos da criança sejam respeitados. É evidente que, em muitos países, a realidade vivida pelas crianças não reflecte os direitos que a legislação nacional lhes garante. O sucesso da legislação depende da aplicação da Lei e de mudanças em atitudes e práticas sociais, assim como de princípios firmes e de dispositivos que promovam os seus direitos. Muitas das práticas mais prejudiciais à criança fazem parte de tradições sociais e de atitudes culturais que prevalecem através de gerações. Portanto, a simples aprovação de uma lei não basta: é preciso que essa lei seja respaldada por um processo contínuo de educação e por iniciativas voltadas ao esclarecimento, por construção de capacidade, por recursos suficientes e por parcerias colaborativas, que incluam a participação plena das crianças. Essas condições aplicam-se especialmente no caso de protecção da criança contra violência, abuso e exploração (UNICEF, 2009).

3. Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM's)

Em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU), ao analisar os problemas que mais enfermam as sociedades em todo mundo, estabeleceu oito Objectivos do Milénio (ODM's). A adopção da Declaração do Milénio em Setembro de 2000 por 189 Estados Membros da ONU priorizou o tema *Desenvolvimento e Erradicação da Pobreza*. Os objectivos são uma parceria entre os países considerados desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento com o intuito de criar um ambiente a nível nacional e mundial, que conduza ao desenvolvimento e à eliminação da pobreza. Os membros

subscritos por unanimidade comprometeram-se a atingir os objectivos da Declaração, nomeadamente:

- (i) “Erradicar a pobreza extrema e a fome;
- (ii) Alcançar o ensino primário universal;
- (iii) Promover a igualdade de género e o empoderamento da mulher;
- (iv) Reduzir a mortalidade infantil;
- (v) Melhorar a saúde materna;
- (vi) Combater o HIV e SIDA, a malária e outras doenças;
- (vii) Garantir a sustentabilidade ambiental; e
- (viii) Criar uma parceria global para o desenvolvimento”.

A Declaração dos Objectivos do Milénio (2000) foi elaborada com o propósito de combater a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável, com realce para a igualdade de género, capacitação das mulheres e acesso à educação primária universal. Foi neste contexto que o Governo moçambicano assumiu o compromisso de apostar na educação de forma a cumprir com os objectivos e metas estabelecidos. Na área da educação definiram-se estratégias e elaboraram-se vários planos com vista à eliminação da desigualdade de género no Ensino Primário e Secundário até 2005, visando reduzir a taxa de analfabetismo até 2015. Os instrumentos e mecanismos institucionais incluem o acesso gratuito ao Ensino Primário Completo para rapazes e para raparigas.

4. Agenda 2025

A Agenda 2025 tem como objectivo principal aumentar a capacidade do governo, das instituições e da Sociedade Civil na definição e implementação de políticas, programas e projectos económicos nacionais. No campo da educação, a Agenda enfatiza a necessidade de priorizar o ensino primário e considera que, para se garantir uma educação básica para todos até 2025, será necessário aprofundar e aumentar as possibilidades de estabelecer pactos e parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil, o sector privado e organizações internacionais. Reconhece, assim, a necessidade de fazer um maior investimento na educação e na formação, pois irão

fornecer os instrumentos práticos e teóricos que permitirão o acesso dos cidadãos à educação. Enfatiza-se também que esta formação deve ainda estar voltada para cultivar desde cedo nas escolas primárias, a educação cívica, ética, moral, patriótica e a educação para uma cultura de Paz. Para o efeito, a agenda determina a necessidade de o país desenvolver uma educação baseada nos valores adquiridos na família, no respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com valores modernos universalmente reconhecidos. Esta visão contribuiu para a elaboração dos *currícula* escolares e dos conteúdos programáticos para os diversos graus de ensino, principalmente para o ensino primário.

5. Programa Quinquenal do Governo (2010-2014)

Tomando o Género como assunto transversal, o Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014, define como objectivos estratégicos:

“i) Promover a equidade de género através da elevação do estatuto da mulher e da sua participação na vida política, económica e social do país; ii) Promover a divulgação da legislação e operacionalização de estratégias de atendimento à mulher, visando garantir a justiça social, igualdade de direitos e de oportunidades para o homem e a mulher na sociedade e perante a lei”.

A primeira questão que se coloca é a necessidade de se estabelecer um compromisso com a defesa dos direitos das mulheres através de acções que permitam não apenas estabelecer dispositivos e mecanismos que assegurem a equidade e o acesso das mulheres a recursos, mas o controlo da sua própria vida. A ausência de uma visão sistémica da igualdade de género reflecte-se também na existência de um capítulo que integra Mulher, Família e Acção Social numa concepção essencialista de vulnerabilidade feminina. Se é certo que, quando se fala de mulheres, não significa género, é pouco compreensível destacar as estratégias de empoderamento das mulheres de uma reflexão que deveria passar pela assumpção de um modelo cultural assente num desigual acesso e exercício de direitos.

No campo da educação, o Programa Quinquenal do Governo (2010-2014), à semelhança do de 2005-2009, continua a privilegiar o ensino básico com o objectivo de assegurar que, até 2015, todas as crianças tenham acesso à educação e completem o ensino básico primário. Como consequência desta priorização, tem havido um crescimento da rede escolar, nomeadamente do Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e Ensino Primário do 2º Grau (EP2) e os níveis subsequentes, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 2: Número de escolas do ensino público, segundo os níveis (2006-2010)

	Nível de ensino			
	Primário		Secundário	
	1º grau (1ª-5ª)	2º Grau (6ª-7ª)	1ºCiclo (8ª-10ª)	2ºCiclo (11ª-12ª)
2006	8 954	1 514	190	49
2007	9 303	1 842	253	58
2008	9 649	2 210	286	76
2009	10 027	2 577	312	90
2010	10 444	2 990	374	119

Fonte: INE, Anuário Estatístico, 2010

Como se pode verificar pela tabela 2, os dados indicam que o número de escolas primárias do 1º grau (EP1) aumentou de 8 954, em 2006, para 10 444 em 2010. Em relação ao EP2, apesar de se observar também um crescimento, a situação é crítica uma vez que existe um número reduzido de escolas a leccionar a 6ª e 7ª classe, 1 514 em 2006 e 2 990 em 2010. O mesmo acontece com o ensino secundário, que passou de 49 escolas do 2º ciclo em 2006 para 119 escolas em 2010.

A tabela 3 mostra a evolução do número de alunos, agregados por sexo, entre 2006 e 2010.

Tabela 3. Alunos matriculados por sexo e níveis de ensino

	Nível de ensino							
	Primário				Secundário			
	1º Grau (1-5ª)		2º Grau (6-7)		1º Ciclo (8-10)		2º Ciclo (11-12)	
	H	M	H	M	H	M	H	M
2006	1.915.260	1.682.132	288.023	208.008	147.830	107.737	21.649	13.801
2007	2.051.821	1.815.085	350.715	265.376	179.190	132.713	28.694	18.694
2008	2.170.587	1.938.711	395.237	309.269	208.332	158.013	34.674	24.053
2009	2.222.593	2.010.861	450.005	376.592	337.076	274.041	73.364	50.849
2010	2.301.191	2.084.366	472.586	405.256	360.540	303.856	91.242	66.038

Fonte: INE, Anuário Estatístico, 2010

Como podemos constatar através da tabela, se em 2006 existiam um total de 3 597 392 alunos (H e M), em 2010 este número aumentou para 4 385 557 alunos. Duma forma geral, as disparidades de género ocorrem em todas as classes de ensino, sendo as mais acentuadas nas classes subsequentes à 1ª classe, pois o número de frequência de alunos do sexo masculino é superior ao do sexo feminino (MEC⁵³, 2008). Esta situação demonstra que à medida que as alunas crescem a desistência é maior. Em contrapartida, as classes seguintes detêm elevado número de rapazes. Segundo o relatório do MEC (2008), factores socioculturais têm sido a causa do fenómeno da desistência por parte das alunas. Os mesmos factores dificultam o acesso à educação formal, pois as famílias priorizam a educação dos rapazes em detrimento da educação das raparigas. Há, no entanto, evidências de que as famílias acreditam que, para as suas filhas terem sucesso na vida, devem ser submetidas aos ritos de iniciação, através dos quais as crianças serão consideradas prontas para o casamento (MEC, 2008).

Constata-se que, pelo Programa do Governo (2010-2014), muitas acções ainda têm que ser concretizadas, pois é insuficiente pretender-se atingir a paridade sem que se desenvolvam outros níveis de

⁵³ Ministério da Educação e Cultura, actualmente Ministério da Educação.

intervenção, que, a nosso ver, passam pela identificação de valores e práticas produtoras de estereótipos que provocam o abandono da escola.

Parecer-nos-ia importante que o Programa do Governo transmitisse uma visão mais integrada e analítica, pois, pese a legislação e os mecanismos institucionais existentes, permanece, e em alguns casos recrudescer, no país a violência exercida contra as mulheres durante todo o seu ciclo de vida. Embora se possa afirmar que os planos sectoriais têm como função desenvolver e concretizar os princípios definidos, a nível macro, as orientações sobre direitos humanos das mulheres são insuficientes.

6. Política de Género e Estratégias de Implementação (2006)

A Política de Género e Estratégias de Implementação aprovada em 2006, constitui o documento base que informa a integração do género nos planos dos diferentes sectores do Estado. Tendo como princípios a luta contra discriminação e o combate à violência de género, este documento refere-se aos vários domínios em que é necessário introduzir uma abordagem de género nos planos dos diferentes sectores do Estado. Destaca-se a recomendação sobre a necessidade de tomar as crianças como sujeitos de direitos e sensibilizar as comunidades para o desencorajamento de práticas que impeçam as raparigas de usufruírem das mesmas oportunidades que os rapazes. Nesta ordem de ideias, o Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2007-2010), operacionalizando a política de género, identifica para cada um dos sectores as acções a serem adoptadas com o fim de diminuir as assimetrias de género.

A iniciativa de reduzir as disparidades de género surgiu antes desse período. Em 1998 foi aprovada a Política de Acção Social que define a mulher como prioridade devido à sua situação de vulnerabilidade e à discriminação social. Esta política estabelece como estratégia a promoção e a adopção de medidas de prevenção e combate à violência doméstica e assistência às vítimas. Em 2000 o antigo Ministério da Acção Social (criado em 1994) é transformado em

Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (MMCAS). Em 2001 o MMCAS produziu o primeiro Plano Nacional para o Avanço da Mulher 2002-2006 (PNAM). Este documento tinha como propósito tratar de assuntos inerentes à mulher e ao género a curto, médio e longo prazos. Em 2004 criou-se o Conselho Nacional para o Avanço da Mulher (CNAM), que é um órgão de consulta, através do qual o MMCAS coordena, impulsiona e acompanha a implementação de políticas e programas aprovados pelo Governo para as áreas da mulher e género (MMCAS, 2006). Embora se tenham observado alguns avanços reconhece-se que há dificuldades na harmonização e articulação inter e intra institucional.

Com o objectivo de aprofundar as estratégias referentes à defesa da igualdade de direitos, em 2007 aprovou-se o segundo Plano Nacional para a Avanço da Mulher 2007-2009 que vem reforçar as áreas que tinham sido identificadas no PNAM anterior (2002-2006). Com o objectivo de estimular a implementação de políticas e programas para a área da mulher e género, este plano incorpora diferentes objectivos, actividades e estratégias dos diversos sectores, entre os quais o da protecção social, com vista a diminuir os desequilíbrios de género. Nele foram identificadas sete áreas de intervenção, entre as quais a dos direitos das mulheres e a violência e ainda acrescentou o seu grupo-alvo, passando a integrar vítimas de violência de género, agressores, mulheres e homens.

A educação e a formação constituem uma das opções estratégicas do PNAM (2007-2009). Neste documento analisam-se os progressos registados no acesso à educação básica das raparigas, nomeadamente o aumento da frequência de 42% em 2001 para 46.8% em 2006. De acordo com Osório e Silva (2008), as áreas de intervenção que o PNAM definiu dizem respeito ao acesso equitativo ao ensino primário, à melhoria da retenção e desempenho em todos os níveis de ensino, aumento da formação de professores e reforço da capacidade institucional para a promoção de género.

7. Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC, 2006-2010)

Tendo em conta a necessidade de elaborar uma política intersectorial de defesa dos direitos das crianças foi elaborado para o período de 2006-2010 o Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC). Tomando como ponto de partida que as crianças entre os 0 e os 14 anos constituem metade da população do país, o PNAC define várias áreas de intervenção para a defesa dos direitos da criança, acentuando a necessidade de harmonizar a legislação internacional ratificada por Moçambique com os dispositivos tanto legais como institucionais, destacando a necessidade de institucionalização de mecanismos de monitoria. A elaboração de um quadro jurídico de protecção da criança e a fiscalização do cumprimento da legislação são áreas estratégicas fundamentais nele definidas. Na realidade, o incumprimento dos dispositivos legais referidos noutros trabalhos (Osório, 2011) constituem um dos principais problemas para a identificação e sancionamento da violência contra as crianças. Ainda no que respeita à violação dos direitos das crianças, o PNAC estimula a criação de mecanismos de prevenção e atendimento das crianças, que passam pela sensibilização das comunidades, até à formação dos agentes policiais e de saúde de modo a favorecer uma integração e a transversalidade nas acções estratégicas.

O Plano de Acção para a Criança é o resultado da colaboração do Governo e dos seus parceiros de desenvolvimento e vai garantir a continuidade das acções de protecção das crianças. A materialização deste plano é baseada no princípio fundamental que refere “a criança em primeiro lugar”. O primeiro Plano Nacional para a Criança (PNAC I) vigorou de 2005 até 2010 e era complementado pelo Plano Nacional para a Criança Órfã e Vulnerável (PACOV). Efectuou-se para os dois planos uma avaliação que advertia para a necessidade de ter apenas um plano que espelhasse a necessidade de todos os grupos de crianças, que tivesse uma melhor coordenação a nível inter-institucional, orçamento próprio e um mecanismo de monitoria e avaliação. A elaboração do PNACII (2013-2020) renova o compromisso da implementação dos direitos e bem-estar da criança sob a coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança. As

áreas de concentração do PNAC II são a saúde, nutrição, educação e lazer, protecção e participação. Este dispositivo assenta nos princípios deliberados na Constituição da República de Moçambique, na Lei sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança (Lei nº 7/2008), na Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança, na Convenção sobre os Direitos da Criança e demais legislação em vigor no país.

Em relação à educação, o PNACII apoia-se na Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021,⁵⁴ para superar a fraca qualidade do ensino primário e facilitar o alcance dos Objectivos do Milénio. No Plano Quinquenal do Governo está plasmado que até 2015 todas as crianças devem ter oportunidade de concluir uma educação básica de qualidade. Assim, no âmbito do sector da educação e lazer, o objectivo para o PNAC II é melhorar o acesso, a retenção e a qualidade de educação das crianças. As intervenções circunscrevem-se aos níveis que se seguem:

- (i) Pré-Escolar: Promover o acesso das crianças à educação pré-escolar. A meta estabelecida refere que até 2020 cerca de 15% das crianças com a respectiva idade terão acesso ao ensino pré-escolar;
- (ii) Primário: Assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de sete classes com qualidade. A meta traçada afirma que até 2016 a taxa bruta de escolarização deve corresponder a um total de 54%, sendo 51% correspondente à percentagem de raparigas;
- (iii) Secundário: Expansão do acesso ao ensino secundário profissionalizante com enfoque na qualidade e importância. Até 2016 a taxa bruta de escolarização no ESG1 deverá ter um total de 50% e 47% para as raparigas.

⁵⁴ Estratégia de Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar 2012-2021, aprovada pelo Conselho de Ministros a 26 de Junho de 2012. Com esta estratégia, pretende-se aumentar o bem-estar das crianças e das suas famílias, através da protecção dos direitos das crianças, em idade pré-escolar, dando garantia de um início de vida saudável, dos cuidados adequados e da estimulação precoce, para que estas possam desenvolver plenamente o seu potencial.

No que corresponde à protecção, o PNAC II reconheceu a situação de vulnerabilidade a que as crianças estão sujeitas, com práticas culturais que incentivam múltiplas formas de abuso, violência, discriminação e violação dos direitos fundamentais. Por essa razão traçou como objectivos específicos:

- (i) “A construção de um ambiente favorável para alcançar o bem-estar das crianças e remover as práticas tradicionais nocivas ao seu desenvolvimento;
- (ii) Capacitação dos vários sectores em matéria de protecção das crianças;
- (iii) Prevenir e proteger as crianças contra todas as formas de abuso, violência, discriminação e exploração;
- (iv) Assegurar o direito a uma identidade e cidadania;
- (v) Garantir a protecção dos direitos da criança em situação de vulnerabilidade” (PNAC II, 2013-2020:30).

É importante salientar que as acções previstas pelo PNACII constituirão um desafio, uma vez que actualmente se vive num contexto socioeconómico e cultural em que se assiste a um maior apelo à coesão identitária, através do resgate aos valores culturais africanos, o que tem como consequência a manutenção de uma estrutura de poder assente na desigualdade de género.

8. Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II, 2006-2009)

O Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II, 2006-2009) reforçou o compromisso do Governo no sentido de reunir esforços para a igualdade de género e identificou a desigualdade como um dos obstáculos principais ao desenvolvimento económico. Este Plano, partindo de uma análise da situação das mulheres em Moçambique, define os princípios que devem orientar os programas e planos sectoriais para a diminuição das assimetrias de género. Referindo-se, nomeadamente, ao facto de que cerca de dois terços dos analfabetos serem mulheres e que apenas um quarto dos investimentos do Estado no EPS (Ensino Secundário Geral)

beneficia as raparigas, o PARPA II propõe, entre outras, como acções prioritárias:

- (i) “a aprovação e implementação da política de género e sua estratégia, incluindo a institucionalização das unidades de género em todos sectores aos níveis central e provincial;
- (ii) a capacitação do pessoal para a efectiva integração, implementação e monitoria das questões de género nos planos e orçamentos sectoriais;
- (iii) a integração da perspectiva do género nas políticas, programas e projectos de desenvolvimento nacional” (PARPA II, 2006:62).

Neste documento reafirma-se a responsabilidade do Ministério da Mulher e Acção Social na coordenação das políticas e actividades desenvolvidas nos diferentes sectores. A avaliação e monitoria dos níveis de implementação dos programas são feitas através do Conselho Nacional para o Avanço da Mulher (CNAM).

Tendo em vista melhorar e clarificar as políticas e acções para a diminuição da pobreza, o Plano de Acção para a Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014, aprovado a 3 de Maio de 2011 é uma estratégia de médio prazo do Governo moçambicano, que operacionaliza o Programa Quinquenal do Governo (2010-2014) e dá continuidade ao PARPA II, destacando o objectivo de combate à pobreza e à promoção da cultura de trabalho, com vista ao alcance do crescimento económico inclusivo e redução da pobreza e vulnerabilidade no país.

Uma das prioridades definida no 3º objectivo geral do PARP é assegurar o acesso universal ao Ensino Primário de sete classes em ensino de qualidade que garanta a aprendizagem de competências básicas. Isto consiste em promover acções para retenção das crianças nas escolas, com particular atenção para as raparigas, através de um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

9. Plano Económico e Social do Sector da Saúde (PESS, 2010)

No que respeita ao sector da saúde, embora exista desde 2010 uma proposta para uma estratégia de género que tem como finalidade assegurar o maior acesso das mulheres aos cuidados de saúde, chamando a atenção para exposição das mulheres e crianças à violência de género, o Plano Económico e Social do Sector da Saúde (PESS, 2010) não teve em conta, na sua elaboração, a perspectiva de género definida na proposta acima referida. Com uma visão restritiva da saúde ao campo médico, este documento aliena a visão integradora presente na Política de Género e na proposta aprovada pelo sector. Esta situação é mais curiosa quando se reconhece à saúde um papel central na identificação, no atendimento e no encaminhamento dos casos de violência contra mulheres e crianças, principalmente a violência sexual (Osório, 2011).

A Política Nacional de Saúde Sexual e Reprodutiva (PNSSR) foi aprovada em Julho de 2011 e adoptada no âmbito da aprovação do Plano de Acção de Maputo, tendo como objectivos: promover o respeito e o exercício dos Direitos Sexuais e Reprodutivos entre todos os intervenientes; assegurar a provisão de serviços para os Cuidados de Saúde Sexual e Reprodutiva (CSSR); fornecer serviços atempados e adequados de cuidados de saúde sexual e reprodutiva aos beneficiários.

Uma das áreas de intervenção desta política é a integração dos aspectos de género, prevenção de ITS e HIV, bem como a prevenção e combate à violência de género e às práticas prejudiciais à saúde das mulheres. Reconhece-se dentro do contexto da PNSSR que o “comportamento sexual masculino e feminino é determinado pela maneira como o conceito de Género e de Sexualidade são construídos em função da força social, cultural e económica que afecta a distribuição do poder” (PNSSR, 2011:14). É neste contexto que, em alguns locais, as mulheres têm a sua primeira relação logo após os ritos de iniciação, expondo-se desde muito cedo ao risco de gravidez e de Infecções por Transmissão Sexual (ITS) e HIV.

A finalidade da PNSSR é promover a sexualidade, favorecendo relacionamentos baseados em equidade e respeito mútuo entre o homem e a mulher, contribuindo assim para que ambos tenham melhor qualidade de vida e evitando todo o tipo de violência (PNSSR, 2011).

Assim, propõe-se que se faça a integração da componente Sexualidade, Género e Violência nos Cuidados de Saúde Sexual e Reprodutiva, com vista a um atendimento rápido e multidisciplinar (ginecologia, psicologia, medicina legal) às vítimas de violação sexual, abrangendo a contracepção de emergência, profilaxia das ITS e do HIV com anti-retrovirais (PNSSR, 2011).

Dados do INSIDA⁵⁵ (2010) referem que a idade do início da actividade sexual é similar na generalidade para as áreas urbanas e rurais, tanto para as mulheres como para os homens, sendo Cabo Delgado a província onde o início da actividade sexual é mais precoce. Nas mulheres, o aumento do nível de escolaridade encontra-se associado ao início tardio da actividade sexual. Segundo o INSIDA (2010), o Norte do país é a região que apresenta a maior proporção de raparigas e rapazes sexualmente activos, particularmente em Niassa (40% das raparigas e 41% dos rapazes).

Estes aspectos evidenciam os desafios da expansão do acesso aos serviços de saúde sexual e reprodutiva aos jovens, principalmente nas áreas rurais onde a falta de informação é escassa, contribuindo assim para limitar o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos.

10. Política sectorial de Educação

No que se refere às políticas de educação há que identificar um conjunto de instrumentos, que contribuíram para mudanças que visam uma melhoria do sector. Assim sendo, as diversas intervenções foram sendo definidas pela Política Nacional de Educação de 1995, que estabeleceu a revisão do Sistema Nacional de Educação, e pelos vários Planos Estratégicos, onde a educação básica e a alfabetização

⁵⁵ Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique (INSIDA).

de adultos foram identificadas como primeira prioridade. A promoção da educação da rapariga também é considerada prioritária neste documento, preconizando medidas como a criação de um ambiente escolar favorável ao género.

Com vista a promover a igualdade e equidade no acesso à educação das raparigas, o PNE prevê:

- (i) A criação de um meio escolar sensível ao género através da identificação e definição das modalidades de organização dos processos educativos e de mudança nos programas de instrução dos professores;
- (ii) A sensibilização da sociedade para redução da carga de trabalho doméstico da rapariga;
- (iii) A promoção de sistemas alternativos de atendimento à educação da rapariga e organização de programas de educação não formal;
- (iv) Estabelecimento de acordos com ONGs, confissões religiosas e outros parceiros, para o seu envolvimento na execução do programa de educação da rapariga;
- (v) Aumento do número de professoras;
- (vi) Concessão de apoio financeiro para comprar material escolar para as raparigas desfavorecidas.

O primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE I) vigorou de 1999 a 2005 com enfoque no Ensino Primário e teve como objectivos específicos expandir o acesso à educação, melhorar a qualidade e reforçar a capacidade institucional financeira e política (MEC, 2006). Estes objectivos continuam válidos no Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006-2010/11), embora com maior ênfase na melhoria de qualidade de educação e na retenção dos estudantes até à 7ª classe, como veremos mais adiante.

11. Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006-2010/11)

Para o período de 2006-2010/2011 o sector da educação e cultura elaborou o Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC). O PEEC

tem como desafios principais o acesso das/os alunas/os à escola, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades de género. Para tal, e atendendo aos instrumentos internacionais e nacionais adoptados por Moçambique, o PEEC define como objectivo diminuir as assimetrias de género no EP1 (até 2009) e no EP2 (até 2015). Neste sentido são definidas, entre outras, como áreas estratégicas: “melhorar a acessibilidade e segurança das escolas, incluindo acções concertadas para terminar com o problema do abuso sexual nas escolas; identificar e implementar estratégias para tratar de outros custos directos e indirectos de se enviar as raparigas para a escola; melhorar a planificação e identificar estratégias para tratar das assimetrias regionais de género; encorajar o recrutamento de raparigas para se formarem como professoras; estabelecer mecanismos de apoio às professoras nas áreas rurais; encorajar as mulheres a candidatarem-se a postos administrativos e de gestão; assegurar sistemas efectivos de monitoria para medir o impacto de iniciativas específicas; incluir no currículo de Formação de Professores temas, tais como género, saúde sexual e reprodutiva e HIV e SIDA para melhorar a qualidade de ensino e a sua sensibilidade ao género” (PEEC, 2006:66).

O PEEC estabelece a visão do Governo em relação ao desenvolvimento da Educação e Cultura em Moçambique, por períodos de curto a médio prazos. Para o período 2006-2011 e em concordância com os ODM's, a Agenda 2025, Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), o Programa do Governo 2005-2009, as Metas de Dakar de Educação para Todos e a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos, o PEEC identifica as seguintes principais linhas de acção: a expansão do acesso à educação; a melhoria da qualidade de educação; o reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema, a melhoria da qualidade da educação e a retenção dos estudantes até à 7^a classe.

No entanto, a implementação do PEEC ainda enfrenta vários desafios, uma vez que 863.000 crianças em 2008 continuavam sem frequentar a escola, sendo que 56% eram raparigas. Este facto deve-se a factores como "práticas, atitudes e comportamentos", os quais

dão pouca importância ao ensino nas zonas rurais de Moçambique, principalmente para as raparigas, casamentos prematuros, falta de salas de aulas, fraco apoio para o aumento do acesso e retenção das raparigas na escola, através do Programa de Apoio Directo às Escolas (ADE) (PEEC).

No que respeita ao combate à violência de género, o sector da educação, pelo Despacho Ministerial n.º 39/GM/2003, reprime o envolvimento sexual dos professores com os alunos e estabelece que toda a rapariga grávida deve ser transferida para o curso nocturno. No caso em que a gravidez da rapariga ocorra por envolvimento com um professor ou funcionário da educação, o Despacho n.º 39/GM/2003 define como efeitos imediatos, os seguintes:

- (i) A suspensão dos serviços e vencimentos e, constituídos infractores em processo disciplinar, esses mesmos docentes e outros trabalhadores da Educação;
- (ii) A interdição da frequência do curso diurno nos níveis elementar, básico e médio do Sistema Nacional de Educação pelas alunas que se encontrem em estado de gravidez, bem como os respectivos autores, caso sejam alunos da mesma escola;
- (iii) Sempre que se justificar, será autorizada a frequência das aulas pelas alunas grávidas, por decisão do Conselho da Escola, tratando-se de escolas que não possuem curso nocturno.

Contudo, os instrumentos legais raramente são aplicados porque o perpetrador e os familiares da vítima procuram resolver o problema no seio familiar, traduzindo-se muitas vezes no pagamento de uma multa ou no casamento. Há falta de clareza sobre os conceitos de “assédio” e “abuso sexual”, salvo os casos em que o abuso sexual resulta em gravidez. O desconhecimento destes conceitos leva alguns pais a não tomarem a sério as suas filhas, quando apresentam casos de assédio e de tentativa de abuso sexual. Conforme afirma Osório (2011), não existe unanimidade para o tratamento destes conceitos. “Violação sexual tanto é tomada como sinónimo de abuso sexual como é considerada apenas uma dimensão deste último conceito (...)

mesmo princípio existe no tratamento da violência sexual que é umas vezes confundida com abuso e outras com violação. A indefinição de conceitos, permite interferências culturais na tomada de decisão" (Osório, 2011:13).

Retomando a Constituição da República de Moçambique de 2004, o artigo 88 define a educação como direito e dever de cada cidadão e que o Estado deve promover a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. O processo de definição de prioridades de políticas públicas no sector da educação pode ser apresentado em três momentos distintos:

- (i) "Período pós independência, entre 1975-1979, caracterizado por uma forte expansão da rede e dos efectivos escolares como resultado da nacionalização da Educação;
- (ii) Período do conflito armado, entre 1980 e 1992, na qual se verificou a redução significativa da rede escolar;
- (iii) Assinatura do Acordo Geral de Paz, a partir de 1992 até a fase actual, que se caracterizou pela expansão da rede e dos efectivos escolares, primeiro do Ensino Primário e, mais tarde, particularmente durante os últimos anos (o período do PEEC), do Ensino Secundário" (PEE 2012-2016:36).

O Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a introdução do novo currículo, em 2004, este ensino foi estruturado em três ciclos de aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classes) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso. As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de seis tempos lectivos (45 minutos por tempo lectivo), um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos lectivos (40 minutos). Existem escolas que leccionam também o EP2 no turno nocturno, entretanto, esta situação tende a

diminuir. Menos de 2% dos alunos frequentam o ensino primário em escolas privadas ou comunitárias (PEE 2012-2016). O sistema de avaliação no Ensino Primário assenta na passagem automática entre classes e semiautomática entre níveis.

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8^a, 9^a e 10^a classes. Depois de completar este nível de ensino o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11^a e 12^a classes) que antecede a entrada no Ensino Superior. O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de propinas. Para responder à grande demanda de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos nocturnos, principalmente para os alunos com mais de 15 anos. Ademais, estão a surgir muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, essas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário.

O Sistema Educativo consagra ainda, para além do Ensino Básico, o ensino técnico-profissional e superior, quer através do ensino presencial, quer do ensino à distância ou outras modalidades educativas.

O actual Plano Estratégico do Sector de Educação (PEE, 2012-2016), construído a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011, promove a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política. Esta análise resultou na formulação dos seguintes objectivos principais do sector da educação para o período 2012-2016:

- (i) Assegurar a inclusão e a equidade no acesso e retenção na escola;
- (ii) Melhorar a aprendizagem dos alunos;
- (iii) Garantir uma boa governação do sistema.

Tomando como princípio a equidade e a inclusão, o PEE (2012-2016) promove a integração nos programas existentes de intervenções específicas viradas para as áreas transversais como o HIV e a SIDA, o

género e outras. A visão do Governo sobre o papel da Educação, reflecte-se da seguinte forma no PEE (2012-2016): "a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida" (PEE, 2012:17). Para atingir tal propósito, aposta-se na transmissão de regras de bom comportamento, respeito ao próximo, limpeza e higiene, desde o ensino pré-primário, através da educação cívica, ética, moral e patriótica. No entanto, esta educação será desenvolvida tendo em conta os valores absorvidos na família, o respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos (PEE, 2012). Todavia, é através do discurso pelo respeito às tradições africanas que os direitos das mulheres não são respeitados e são constantemente violados, camuflados por práticas culturais que as legitimam e contribuem para que homens e mulheres não tenham as mesmas oportunidades e acesso aos recursos, principalmente à educação básica.

Esta situação pode ser demonstrada pela diferença de frequência de alunas e alunos nas escolas, encontrando-se em todos os níveis um número elevado de alunos do sexo masculino em detrimento do feminino, apesar do sector de Educação, desde o seu primeiro plano estratégico, ter desenvolvido instrumentos específicos para orientar e integrar a perspectiva de género no sistema de educação. No entanto, o enfoque do género nos planos estratégicos continua a concentrar-se apenas na igualdade de oportunidades através da promoção da entrada para a escola aos seis anos, particularmente das raparigas. A criação das unidades de género a nível do Ministério, bem como a nível das províncias, distritos e Escolas Primárias Completas (EPC) com vista à elaboração de acções específicas, tem como objectivo a inclusão de uma abordagem de género no ambiente escolar. Porém, Osório e Silva (2008) afirmam que, por causa da falta de autonomia e insuficiente capacitação destas unidades de género, a sua capacidade de influenciar as acções relativas às políticas públicas é limitada, não garantindo que possam eliminar as assimetrias de género no sector de educação.

O PEE (2012) refere que ao longo dos últimos anos, a proporção de raparigas frequentando o Ensino Primário e o 1º ciclo do Ensino Secundário aumentou de forma constante, com maior destaque para o Ensino Secundário Geral de 1º ciclo, onde a percentagem de raparigas subiu de 41% para 47%. A mesma evolução verificou-se nos distritos “uma vez que, em 2004, havia 22 distritos com uma população estudantil feminina inferior a 40% e, em 2010, apenas um distrito, Morrumbala, continuava com uma população estudantil feminina de 39,7%” (PEE,2012:28).

Apesar do país ter registado avanços no acesso à educação da rapariga, a maioria das crianças fora da escola é do sexo feminino e as medidas adoptadas para garantir que as crianças, principalmente as raparigas, concluam o ensino básico não têm tido a eficácia prevista. Como referimos anteriormente, a disparidade de género ocorre em todos os níveis de ensino, mas são mais visíveis nas classes subsequentes à 1ª classe. Em 2006 a diferença entre rapazes e raparigas na 1ª classe foi de 2% em prol dos rapazes, e foi subindo até 20% na 7ª classe, enquanto em 2008 esta diferença na 1ª classe foi de 3.6% a favor dos rapazes, tendo aumentado até 12.6% na 7ª classe. Isto significa que, à medida que vão crescendo, as raparigas desistem da escola. As taxas de desistência anual e inter-anual continuam altas, principalmente no Norte e Centro do país (PEE, 2012). Os factores culturais têm sido mencionados como os maiores causadores da desigualdade no acesso à educação, traduzida no facto das famílias priorizarem a educação dos rapazes em detrimento da das raparigas e na ocorrência das desistências causadas por casamentos prematuros ou gravidez indesejada, estando aliados na sua maioria, ao assédio e abuso sexual.

Na mesma linha, Macia (2011) afirma que igualdade e equidade de género no acesso à educação em Moçambique constituem ainda um desafio, pois, não obstante os esforços realizados, ainda existem empecilhos para que haja uma real igualdade e equidade de género, alguns dos quais relacionados com factores culturais que conduzem as meninas aos “casamentos” prematuros e ao seu envolvimento em actividades domésticas e ainda o facto de os pais priorizarem a educação dos rapazes em detrimento da das raparigas.

De acordo com a análise feita no PEE (2012-2016). Nos próximos anos, de acordo com as projecções do MINED (PEE 2012-2016), não será possível alcançar a equidade de género. É preciso envidar esforços pra a materialização dos direitos da mulher e criança no país.

12. Estratégia de Género do Sector de Educação para o período 2011-2015

Desde 1995, o Governo tem desenvolvido vários instrumentos para orientar acções com vista a um maior acesso à educação, principalmente ao ensino básico primário. O Plano de Acção para a Integração de Género (PAIG), surgiu como instrumento principal para guiar a implementação do PEE na perspectiva de género. Contudo,

“o facto de o PAIG ser elaborado à margem da estratégia nacional de educação, limitou a obtenção de avanços na redução do fosso de género no sector de educação, seja a nível de participação das meninas, raparigas e mulheres como educandas, seja na participação de mulheres como docentes e nos processos de tomada de decisão a nível da instituição bem como da adopção de medidas para tornar o sector mais adequado às mudanças desejadas” (EGSE, 2011).

Entre 2004-2008 desenvolveu-se a Estratégia para a Equidade de Género no Sector de Educação com vista a produzir um conjunto de orientações estratégicas, tomando como base os eixos estratégicos do sector, nomeadamente o acesso ao ensino e permanência, a qualidade do ensino e o desenvolvimento institucional. Para dar continuidade a estas acções, e porque as disparidades de género no sector de educação ainda prevalecem, desenvolveu-se a EGSE (2011-2015), que tem como objectivos:

- (i) Contribuir para alcançar a igualdade de direitos e oportunidades tanto para mulheres como para homens no que concerne a educação e seus benefícios;

- (ii) Garantir uma maior participação equitativa de ambos os sexos nas acções de desenvolvimento previstas pelo Ministério da Educação;
- (iii) Contribuir para a implementação dos acordos e Leis para a promoção da igualdade de género em Moçambique;
- (iv) Melhorar a capacidade do sector da educação abordar os temas de igualdade de género e empoderamento das mulheres;
- (v) Fortalecer os processos de *mainstreaming* de género nas estruturas, sistemas, políticas e programas do Ministério.

Este plano pretende ser uma continuidade das acções com vista a atingir o ensino básico primário, de modo a cumprir com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. No entanto, persistem ainda muitos desafios que a estratégia terá de enfrentar no que diz respeito à protecção da criança.

Apesar de todas estas acções, muitas raparigas desistem da escola e há mais desigualdades em termos de acesso ao ensino e de oportunidades, pondo em causa todo o esforço que se tem empreendido no sentido de proporcionar educação para todos. A maioria das políticas de protecção da criança existente não identifica uma relação entre as questões culturais e o insucesso escolar, o que conduz a que as estratégias e acções desenvolvidas não tenham correspondência relativamente ao acesso e à permanência da rapariga na escola.

Como se constata pela descrição feita, existem em Moçambique, dispositivos legais e institucionais que estimulam a igualdade de direitos. Contudo, o que fica evidente é que, apesar da formalização da protecção e defesa das crianças e mulheres, os esforços e recursos despendidos não têm surtido os efeitos desejados. Questões como a violência sexual de crianças e mulheres, a continuidade das práticas tradicionais como o “casamento” prematuro, rituais de manipulação genital, *pitakufa*⁵⁶ e a violência doméstica, são ainda socialmente

⁵⁶ WLSA (2011). “*Pitakufa*” é um ritual de purificação que obriga a mulher viúva a dormir com o irmão do marido falecido. <http://www.wlsa.org.mz>. Acedido em: 27 de Dezembro de 2010.

legitimadas e não sancionadas pelo sistema de administração da justiça. Isto significa que o problema não está na insuficiência de legislação e de procedimentos mas na incapacidade de actuar sobre a realidade social e cultural, ou seja, ao não se considerar a ordem de género como uma ordem fundadora da desigualdade, e ao se procurar conciliar cultura de exclusão com direitos humanos, a eficácia das intenções estratégicas serão limitadas a acções desgarradas que conflituam com a conservação de uma estrutura de género profundamente conservadora. Por estas razões, sempre (ou quase sempre) que entram em conflito a cultura e os direitos, como é o caso dos “casamentos” prematuros, o silêncio social e institucional neutraliza a ilegalidade.

Há legislação e políticas públicas, como referimos, que, aplicadas, poderiam salvaguardar os direitos das mulheres e crianças. Entretanto, muitas propostas de mudança ao nível da legislação ou das políticas públicas defrontam-se com um ambiente hostil com o argumento de que elas entram em confronto com as práticas culturais. As raparigas enfrentam a violência em casa, na escola e na comunidade. “Existe um grande obstáculo, que é a falta de suporte legal para legitimar e tornar eficaz a protecção da rapariga contra a violência. As práticas, atitudes e comportamento na comunidade educam as raparigas no sentido da submissão e obediência ao rapaz, contribuindo deste modo para a sua vulnerabilidade, face às várias formas de violência contra elas” (UNICEF, 2009:49).

Capítulo III - Ritos de iniciação: coesão cultural e estratégias de poder

Se, no capítulo anterior, o intuito era dar a conhecer os postulados de ordem legislativa, jurídica e os compromissos de Política Pública sobre os direitos humanos, particularmente em Moçambique, é preciso também realçar que tais dispositivos legais são postos em confronto com contextos não favoráveis à aplicação dos direitos. Ou seja, defrontamo-nos com alguma ineficácia no emprego desse conjunto de instrumentos legais, o que pode ser explicado, em parte, pela existência de um poder que estrutura instituições culturais como os ritos, não tendo em conta os princípios que orientam o acesso e o exercício de direitos humanos.

Com este capítulo pretende-se analisar os significados sociais e as relações de poder dos grupos etnolinguísticos, num contexto de vigência do Estado moderno. Não é nossa intenção fazer uma descrição etnográfica dos ritos, seus momentos e conteúdos. Aliás, é pertinente a observação de Peirano (2003) de que os ritos têm que ser compreendidos, tendo em conta a ordem social que as instâncias culturais pretendem reproduzir. Assim, por exemplo, os ritos podem ser analisados por meio de uma abordagem simbólica das suas representações e pelo seu papel na construção/constrangimento identitária/o (i.e. de género, de grupo e de relações). A questão que se coloca é que os ritos devem ser vistos como sistemas simbólicos institucionais (na óptica de Pierre Bourdieu, 1981), estruturados e estruturantes (cultural e politicamente), de relações e “enredos” sociais de poder (incluindo a própria dimensão do poder mais formal do Estado) e de identidades. Nesse sentido, tomamos a sua análise enquanto “tipos especiais de eventos, mais formalizados e estereotipados e, portanto, mais susceptíveis à análise porque já recortados em termos nativos, pois eventos críticos e rituais são mais

estáveis, havendo neles uma ordem que os estrutura, um sentido de acontecimento cujo propósito é colectivo” (Peirano, 2003: 8).

Como já tivemos ocasião de debater, a principal preocupação ao longo do estudo, e presente neste capítulo, é de procurar perceber como os ritos se instituíram em instrumentos de construção de uma visão do mundo e de projecção do lugar de produção e reprodução de uma ordem política, social e cultural, reconhecendo os mecanismos que o transformam num campo de revelação e sustentação de poderes, principalmente do poder constituinte das relações sociais de género ou de grupo.

Sem pretender repetir as precauções e opções teórico-metodológicas já desenvolvidas mais atrás, a análise dos ritos é suportada neste capítulo por evidências empíricas, tendo em conta a perspectiva dinamista da adaptabilidade ou conflito ritos-Estado, nas vertentes tradição-modernidade e poder-contrapoder. Isto permite-nos, desde já, partir dos conceitos que foram formulados anteriormente, como os de cultura, de poder, de etnia/grupo etnolinguístico, bem como os conceitos correlacionais da teoria da acção e/ou da teoria do poder.

Pretendendo entender a dinâmica dos ritos enquanto estruturas de poder, fá-lo-emos tendo em conta que as relações de poder em que eles se inserem são de dois níveis, um macro (na sua relação com o Estado) e outro micro (dentro dos seus contextos endógenos de reprodução). Em qualquer dos casos são percebidos enquanto relações sociais autónomas de poder e contrapoder organizadas e circunstanciais, sincrónicas e diacrónicas, reprodutivas e momentâneas, pacíficas e conflituais, ou seja, como sistema provisório e reformulador. Importa referir que o ensaio sobre a interpretação dos significados dos ritos em função dos grupos etnolinguísticos em estudo (diferenças, especificidades e similaridades), incluindo as formas de reprodução de papéis, identidades e poderes consequentes dos ritos, será orientado por uma visão de análise dinâmica do poder e do contrapoder, ou seja, compreendendo-os enquanto instituições de poder simbólico. Isto permitirá perceber os confrontos e as estratégias de recomposição/reajustamento dos ritos quando confrontados com

outras formas/instâncias de poder (por exemplo, o Estado), com o objectivo de romper com os impasses analíticos na explicação de práticas naturalizadas pela visão culturalista, segundo autores como Sardan (2010).

Assim, começaremos por tratar o poder simbólico, as expectativas sociais e as diferenças e semelhanças dos ritos de iniciação e, em seguida, abordaremos as mudanças e resistências/readaptações dos ritos com a modernidade. Finalmente, debateremos o enquadramento dos ritos no amplo contexto do poder do Estado (ameaças, alianças e contrapoder/reafirmção), atendendo à sua inclusão/legitimação no *campus* da ideologia religiosa.

1. Estrutura, organização e sistema funcional dos ritos

1.1. Concepção, organização e funções/objectivos

Os ritos são classificados diferentemente, importando aqui fixarmos nos ritos de passagem (da adolescência para a adultez), aquilo que Terrin (2004) designa por ritos ligados ao ciclo da vida. Segundo este autor, o termo *rito* deriva do latim *ritus*, que significa ordem estabelecida, a qual passa por uma expressão cultural comunitária, porém sem qualquer prescrição discursiva ou de sistema de pensamento para a sua identificação prática. Com esta asserção o autor denuncia o carácter complexo do rito, distintamente, daquilo que seriam, por exemplo, os rituais acompanhantes.

A par de uma aproximação de carácter mais religioso, ligada a práticas periódicas de consagração de rituais de sacralidade mitológica, de gestualidade ou instrumentalismo em crenças (aonde perfila a abordagem de Turner, 1974), Terrin aponta ainda uma outra linha conceptual, de autores como Goody (1961),⁵⁷ que encara o rito

⁵⁷ J. Goody. (1961). *Religion and Ritual: The Definitional Problem*. The British Journal of Sociology, Vol. 12, No. 2, pp. 142–164.

enquanto manifestação de performances simbólico-místicas, e não necessariamente instrumentais.⁵⁸

A natureza fenomenológica trazida por Terrin dá um enquadramento social ao rito enquanto:

“acto de adoração, um momento de expressão de um todo no nível comunitário, um acto de culto que tem a sua direcção meta-empírica, e como tal é capaz de unificar de maneira profunda a experiência do real” (Terrin, 2004: 35).

Assim, a par da sua natureza religiosa, o rito deve ser socialmente enquadrado na perspectiva dos significados que lhe são conferidos e dos comportamentos.

Embora também referenciado na descrição das abordagens feitas por Terrin (2004), neste capítulo não se aprofundam as perspectivas psicanalítica e catártica, etológica e ecológica, entre outras. O que é central para o estudo é a análise da continuidade e a reestruturação de uma ordem social que é cumprida pelos ritos.

Para Van Gennep (1977), o ritual é um objecto autónomo, na esteira da sociologia dinamista, estruturado em cerimónias que estão de acordo com o tipo de momento (nascimento, passagem de idade, casamento, morte). As cerimónias são, portanto, operações que se realizam tendo em conta as finalidades implícitas. Os rituais regulam e ordenam, constringendo os indivíduos a uma ordem social e económica mais geral. Para este autor, a compreensão dos ritos passa pelo conhecimento dos mecanismos e daquilo que lhes confere significado. Seja quais forem os ritos eles significam uma *passagem* que contém uma sequência: a separação, a margem, e a agregação. Cada uma destas sequências e ritos tem um significado diferente, conforme o momento da vida a que se referem.

No entendimento de Van Gennep (1977) e como refere mais tarde Medeiros (1995), também se constata que os ritos de passagem,

⁵⁸ “...com o rito nós fazemos referência a uma categoria de comportamentos standard em que a relação entre os meios e o fim não é intrínseca, ou seja, não é nem irracional e nem não-racional” (Goody, 1961, citado por Terrin, 2004).

assim como os da puberdade de rapazes e de raparigas, obedecem a uma estrutura trifásica: separação, margem e agregação. A separação envolve a violência do distanciamento compulsivo da casa materna dos adolescentes. Há também efeitos traumáticos da violência dos ritos de iniciação através da exposição de conteúdos mágico-religiosos e com recurso ao domínio do reino animal (cobras) e vegetal (raízes, capim, a árvore da menstruação (*mpila*) para o caso do grupo *makhuwa-lomwe*, na Zambézia), tudo para significar a morte simbólica dos seres provisórios da comunidade.

As diferenças e mudanças que marcam a actualidade da organização dos ritos nas suas três fases (separação, margem e agregação) serão discutidas mais adiante. Para já, adianta-se que há dois cenários a ter em conta segundo os dados empíricos deste estudo: primeiro, a diferença entre as regiões geográficas do estudo (norte do país – Cabo Delgado, centro norte – Zambézia, e centro – Sofala), o que de alguma forma coincide com as especificidades etnolinguísticas destas regiões – *makhuwas*, *makondes*, *senas* e *ndaus*), segundo, a proximidade das regiões face às vilas e cidades. Embora estes aspectos mereçam detalhe nos subcapítulos subsequentes, eles servem agora de chamada de atenção para o facto do tempo dispensado à realização dos ritos ter sido reduzido.

Tal como visto nos estudos anteriores (Medeiros, 1995, Braço, 2008) a separação continua ainda sem um marco para os rapazes (embora neste trabalho a maior parte dos entrevistadores tenha referido a circuncisão como factor de demarcação ritual), ou seja, enquanto para as meninas, a primeira menstruação, o aparecimento de seios, entre outros marcos fisiológicos, continuam sendo elementos determinantes para serem levadas para a casa das madrinhas, nos rapazes, a idade, a mudança da voz, as suspeitas dos pais sobre o seu desenvolvimento biológico sexual, são critérios da sua separação, tal como se constata por esta fala de um rapaz *makonde* no distrito de Macomia:

“Chegou uma altura em que o meu pai começou a me levar para a pesca e machamba, e o meu tio vendo isso falou com o meu pai para me levarem para as cerimónias, porque

achavam que eu já era grande ... já tinha começado a ter pêlos na zona púbica” (Diogo 1d).

Se, no passado, a ida aos ritos era, de forma evidente, um movimento grupal dos jovens e adolescentes para o “mato” (no caso dos rapazes) e para a “cabana” (no caso das raparigas), organizada pelos detentores do poder ritualístico, hoje isso revela-se mais como um movimento conduzido pelos pais/famílias ao entregarem os seus filhos, continuando a tendência de diminuição das idades dos rapazes e das meninas, muitas vezes de forma individual para estas. Para além disso, mesmo que para as meninas a primeira menstruação seja decisiva, a entrada nos ritos já começa a não ser apenas determinada pela menarca. Ou seja, alguma indefinição de critérios para a iniciação das meninas começa, inclusivamente, a pôr em causa a menstruação como marco inquestionável, como mostra a disparidade dos exemplos abaixo de duas raparigas *ndau* do mesmo grupo focal, na cidade da Beira:

“Eu fui aos ritos de iniciação com 10 anos, mas ainda não tinha começado a menstruar; a minha madrinha levou-me para casa da minha avó e alguns dias depois juntei-me a outras meninas, nos ritos, que eram maiores que eu e já menstruavam” (Luísa 1).

“Quando eu comecei com a menstruação tinha 13 anos. (...) Nessa altura a minha mãe não me explicou nada, apenas chamou a minha tia, irmã do meu pai, para cuidar de mim, e depois tive as cerimónias” (Luísa 2).

Seja como for, os critérios de recrutamento (para a fase da separação) tendem, principalmente na região sul do país, a ser mais imprecisos para os rapazes do que para as raparigas. Para estas, continuam a ser válidos/observáveis os critérios como a primeira menstruação, o desenvolvimento dos seios e a virgindade, embora nos tenhamos deparado com situações em que não é impedida a entrada de raparigas não virgens. No que respeita aos rapazes, continua o cenário em que a puberdade fisiológica corresponde à puberdade sociocultural. Esta distinção é desenvolvida por Van Gennep (1977), ao afirmar que um aspecto tem a ver com o ponto de vista das

expectativas e comandos sociais que os indivíduos assumem fora da condição infantil, prestes a prepararem-se para a vida adulta (puberdade social), e outro aspecto tem a ver com o estágio de maturação ou evolução anatómica e fisiológica dos indivíduos que os coloca com características físicas púberes de pré-maturação humana final (puberdade biológica/fisiológica). Aliás, os próprios rapazes chegam aos ritos sem conhecimento sobre o que vão encontrar (em matéria dos conteúdos e mecanismos de instrução). Isto talvez justifique o lado funcional do secretismo geracional, ou seja, o pacto do silêncio dos mais “adultos” face aos “não adultos”. Vejamos essa diversidade do critério da idade e de maturação fisiológica para a ida aos ritos num grupo focal de adolescentes *makondes* em Cabo Delgado, distrito de Macomia:

“Eu participei nas cerimónias dos ritos de iniciação com 10 anos” (Diogo 1a).

“Eu participei nas cerimónias dos ritos de iniciação também com 8 anos” (Diogo 1 b).

“Acho que eu tinha 7 anos” (Diogo 1 c).

“Eu tinha 11 anos” (Diogo 1d).

Um dado importante tem a ver com o facto de continuar a haver, entre os grupos etnolinguísticos de origem *makonde* e *makhuwa*, uma tendência para os ritos de iniciação masculinos se realizarem em grupo (incluindo o caso dos adolescentes dos mesmos grupos nas cidades capitais, sem excluir a cidade de Maputo onde realizámos o estudo piloto, nos espaços de concentração *makonde* no Bairro militar e *makhuwa* no Bairro da Mafalala). Nos casos do grupo *ndau* a colectivização ritual é pouco frequente e no *sena* essa colectivização tem vindo a dar lugar, por vezes, à individualização ritual, conferindo uma maior intervenção das famílias. Estas constatações podem ser observadas nestas falas de rapazes *ndau* no distrito do Búzi:

“As cerimónias aconteceram numa palhota no mato. Quem me levou para lá no mato foi o meu tio. Quando lá chegámos estavam lá outros meninos. Rapámos o cabelo. (...) Fizeram-

nos circuncisão. (...) Cantávamos juntos. (...) Íamos ao mato a cantar e caçar” (Luís 3).

“Fiquei em casa do meu avô durante uma semana. O meu pai foi-me deixar lá durante esse tempo. Eu estava apenas com o meu avô mas, algumas vezes, vinham outros velhos para fazer algumas cerimónias tradicionais comigo” (Marco 3).

Um dado interessante no recrutamento dos rapazes tem a ver com a entrada em cena de agentes representando a autoridade pública do Estado. Enquanto a Educação participa pela sensibilização dos organizadores dos ritos, para que estes ocorram em períodos de férias escolares, as unidades sanitárias contribuem com pessoal de saúde, que atende a uma lista de candidatos à circuncisão, trazida pelas autoridades tradicionais locais e mestres dos ritos, através de meios técnicos e de higiene segura (embora continuem a existir práticas de incisão simbólica sobre o pénis dos rapazes, sob pretexto de respeito aos antepassados e cultura local).

Um funcionário do sector da Saúde em Cabo Delgado referiu que:

“A circuncisão dos adolescentes, em fase de ritos de iniciação, é realizada por enfermeiros aqui na unidade sanitária, obedecendo a uma lista que nos é previamente entregue pelo chefe da aldeia. (...) Isto é bom para nós porque permite que os rapazes não estejam expostos a riscos de contaminação por meio de instrumentos cortantes de uso colectivo, e a própria circuncisão bem feita, permite a higiene sexual pessoal porque a inexistência do prepúcio não favorece o ambiente para bactérias” (Achirafa 2).

Um outro funcionário do sector da Saúde em Sofala afirmou que:

“A circuncisão permite uma relação sexual mais segura, a pele da glândula do pénis fica mais insensível a corrosões e lesões microscópicas que possam facilitar a contaminação, (...) incluindo a do próprio HIV e SIDA” (Daniel 1).

Ora, por um lado, para além de a correlação entre circuncisão e higiene sexual ou entre circuncisão e sexo seguro se tratar de uma afirmação com prova material ou científica não adquirida, a nosso

ver conduz à legitimação da circuncisão nos ritos de iniciação, mesmo se anteriormente era inexistente nalguns grupos, como são os casos dos *ndau* e dos *chuwabos*. A título de exemplo, um homem do grupo focal de líderes tradicionais *ndau* dizia-nos durante a entrevista:

“Nós não tínhamos circuncisão no nosso tempo mas hoje alguns pais jovens já levam os seus filhos para o hospital para fazer circuncisão. (...) É bom porque evita algumas doenças” (Ernesto 3).

Como veremos adiante, esta constatação faz parte de um esforço político de apropriação de uma tentativa de argumentação científica da circuncisão, promovendo uma agenda de harmonização ideológica entre o discurso político do Estado e o dos ritos (por estratégia de legitimação de ambos).

Por outro lado, mesmo que em última instância e sem intenção objectiva, as autoridades de Saúde acabam interferindo no campo do poder tradicional de execução da circuncisão, tendo como efeito uma transformação no seu significado simbólico. No entanto, embora a introdução da circuncisão aconteça por meio de uma estratégia negociada com o poder público, não anula o poder social e simbólico dos agentes tradicionais da circuncisão. Isto pode ser exemplificado a partir da constatação de que o acto da circuncisão é, antes de tudo, um momento aonde se manifestam duas realizações.

Em primeiro lugar, o exercício de um poder profissional mítico que marca a identidade de um grupo social, sendo por isso que, mesmo que os rapazes sejam circuncidados por enfermeiros, ao entrar no espaço ritual é feita uma pequena incisão/corte simbólica/o, com instrumentos tradicionais, que marca a autenticidade da circuncisão. A título de exemplo um mestre *makonde* em Pemba, Cabo Delgado afirmou-nos:

“Quando os rapazes voltam do hospital nós picamos o pénis com uma agulha preparada pelo nosso *wanalombo*⁵⁹ para que aquela circuncisão tenha o efeito previsto na nossa tradição” (Armindo 1).

Em segundo lugar, a preparação do poder sexual masculino sobre as mulheres, ou seja, a circuncisão é vista como moldagem do pénis para que o homem obtenha maior controlo do acto sexual. Sem prova científica deste facto e constatando que esta visão do mundo não faz qualquer referência à mulher como sujeito co-participante da relação sexual (sendo o corpo feminino entendido como objecto), um jovem *makhwa* ritualizado em Mecúfi informou-nos que:

“O pénis circuncidado é mais potente que o pénis não circuncidado, porque ao mesmo tempo que apresenta erecção fácil tem mais durabilidade durante o acto sexual, porque a retirada do prepúcio coloca a glândula da cabeça do pénis exposta ao ambiente natural e assim menos sensível à ejaculação precoce” (Vasco 3).

A fase da margem continua a ter uma grande importância, caracterizada por ser um momento marcado pela educação sexual, educação da divisão social do trabalho entre homens e mulheres, ensinamentos sobre “respeito” aos mais velhos e valores socioculturais actuando no sentido da manutenção de um esquema que organiza as relações e hierarquias sociais por género e geração. Entre todos os quatro grupos etnolinguísticos (*makonde*, *makhuwa*, *ndau* e *sena*) a mulher ritualizada deve sempre agachar-se quando está diante dos homens mais velhos da família, e nunca se sentar à mesma mesa onde esteja o seu marido e demais familiares ou amigos; os maridos *makhuwa*, *ndau* e *sena* quando insatisfeitos com comportamento das suas esposas devem, em primeira instância, queixar-se à tia ou à irmã mais velha destas; os rapazes ritualizados, já homens, ao regressar ou passar pela casa dos seus pais não devem entrar sem pedido de licença no quarto dos seus pais ou mexer nas

⁵⁹ Mestre *makonde* de ritos de iniciação e de outras cerimónias e preces mágico-tradicionais.

coisas íntimas das suas mães; nos grupos *makonde*, *makhuwa* e *ndau* é o homem que deve – repete-se o dever – edificar habitação para a sua família, sendo que, do lado dos *senas*, as mulheres também participam nessa actividade.

Ainda no que respeita à educação para a fase adulta, destacam-se os conselhos e a coerção para que determinadas atitudes masculinizantes e feminilizantes sejam estabelecidos no perfil dos “fíndos” rapazes (homens) e “fíndas” meninas (mulheres). No que respeita às raparigas destacam-se testes de cuidados da casa (i.e., varrer, cozinhar), de tratar do marido (i.e., responder aos sinais de fome e/ou aos sinais de desejo sexual), de desempenho sexual e reprodutivo. No que respeita aos rapazes, continua o recurso a uma mata simbólica (excepto nas cidades capitais), a simulações de penetração do pénis em objectos que simulam uma vagina, ou mesmo orientações de agressão sexual para toda e qualquer mulher que, por acaso, passe pelas proximidades do local onde os iniciáticos estão “marginalizados” (na fase da margem). No período iniciático as raparigas são ensinadas a ter uma boa performance como mulheres, destacando-se a demonstração do acto sexual feita por mulheres mais velhas, através de danças e outras formas subtis de encenação e “performance cultural”.

No que toca à agregação continua a existir uma festividade expressiva, manifesta nos novos estatutos sociais (pois é também o momento de partilha e de encontro entre a tradição e a ordem pública e civil). Pelo facto de tais festas serem percebidas como exhibições de “património cultural”, nesta fase as autoridades públicas e de poder local são chamadas como convidadas de honra ao evento de consagração da adultez dos iniciados. Na mesma lógica de exibição orgulhosa do novo adulto, as famílias (pais dos iniciados) reservam para esta ocasião, em muitos casos, o único momento em que é exibida a fraternidade irrestrita dos pais para filhos, através de brindes e várias ofertas (sobretudo nas zonas rurais em que os pais têm poucas posses materiais para o sustento económico dos filhos). Muitos jovens afirmaram, durante o trabalho, ser este o único momento de festa da sua vida, tal como nos relatou um aluno *makonde* em Mecúfi, Cabo Delgado:

“Eu nunca tive festa em casa, os meus pais nunca tiveram uma oportunidade em que dedicassem uma festa a mim ou a meus irmãos, mas quando voltámos dos ritos tivemos roupa nova, chinelos, houve refresco e bolinhos, havia muita gente lá em casa” (Vasco 2).

Vemos, portanto, que é a partir da fase da agregação que os ritos revelam representar, marcadamente, aquilo a que Medeiros (1995) aponta como sendo um elemento determinante da forma como os indivíduos aparecem e se posicionam na esfera social. Ora, os ritos forçam o curso da inserção ou exclusão social dos indivíduos. Ilustraremos este ponto quando abordarmos o papel dos ritos na determinação da integração social dos indivíduos e na reprodução social do grupo identitário.

1.2. Agentes, expectativas e integração social

A força dos ritos, enquanto factores de inclusão ou exclusão sociais, revela-se sob a forma de vínculos de reconhecimento social de indivíduo para indivíduo, dentro de um quadro de expectativas do grupo social ou, se quisermos, dentro de um *campus* de reprodução sócio-identitária. Vejamos, por exemplo a informação de uma professora vivendo no distrito do Búzi, em Sofala:

“Quando eu cheguei aqui, vinda de Inhambane, depois de me casar com o meu marido que é *ndau*, mas que tinha passado por ritos de origem *sena-makhuwa*, portanto ele tinha feito circuncisão e todas as suas irmãs tinham feito *matinji*, fui pressionada pela família dele, principalmente pelas irmãs dele, para, pelo menos, criar *matinji*. (...) Recusei-me por muito tempo, até que elas espalhavam pelo distrito inteiro que eu era uma criancinha e não era mulher para estar no lar. (...) Coisas estas que eu já começava a ouvi-las no chapa”⁶⁰ (Deolinda 3).

Por seu turno, um jovem *makonde* revelou o seguinte:

⁶⁰ Transporte público semi-colectivo.

“Tenho esta idade (19 anos) ainda na 7ª classe, depois de cinco anos de interrupção, porque tive de abandonar a casa do meu tio, aonde eu vivia depois de meus pais falecerem, e que era perto da única escola na vila. (...) Fui viver para casa da minha avó, numa zona aonde não havia escola. (...) O que me fez desistir da escola foi o facto de que os colegas, amigos e vizinhos da minha idade descobriram que eu era *waanasanke*, homem sujo que não fez circuncisão, e espalhavam para todas as meninas colegas e vizinhas. (...) Foi por isso que fiz ritos lá em Muidume em casa dos meus avós” (Vasco 2).

Os depoimentos de Deolinda 3 e de Vasco 2, ilustram também um quadro de estereótipos reveladores de um poder estruturante, com mecanismos sociais e institucionais de reconhecimento e de não reconhecimento dos indivíduos, por via, ou não, da passagem dos mesmos pelos ritos e pelos atributos de sexo-género e/ou etnolinguísticos conferidos pelos ritos. A isto, Bourdieu (1981) dá um sentido mais institucional aos ritos ao classificá-los como actos/processos de institucionalização.

Os agentes dos ritos (os organizadores, os executores e os acompanhantes) conferem aos iniciáticos marcas sociais que são, em última instância, as expectativas dos agentes operadores dos ritos, isto é, papéis de género, identidade corporal fisiológica e marcas identitárias de grupo. Por enquanto, importa relevar a relação entre os ritos e as marcas de confirmação de papéis de género, assim como da confirmação da relação daqueles com as identidades de grupo (etnolinguístico-cultural neste caso) e daí procurar estabelecer a conexão entre estes dois âmbitos e as expectativas sociais que determinam o seu “sucesso”, que, ao nosso ver, são de dois níveis: por um lado, temos expectativas projectadas para papéis sociais de género a serem assumidos e exercidos pelos novos “adultos” e, por outro, temos as expectativas projectadas para a reprodução social dos valores e atributos socioculturais da identidade do grupo social a que os iniciáticos pertencem.

No primeiro caso, os agentes dos ritos agem, através de ensinamentos, demonstrações empíricas, exemplos de inclusão e exclusão social, para que os rapazes “novos adultos” sejam e actuem como “homens de verdade/bons homens”. Isto é, chefes de família, donos do património familiar, intolerantes face às subversões de atitude da companheira do lar, privilegiados e dominantes nas relações de divisão de direitos de expressão e de decisão na relação com mulheres, legítimos sancionadores da ordem familiar. E que as raparigas “novas adultas” sejam e actuem como “boas mulheres”. Isto é, mães, responsáveis pelos cuidados da saúde dos filhos, pela limpeza da casa, pela educação moral e comportamento dos filhos, pela cozinha, pelo abastecimento de água e combustível para uso doméstico, obedientes ao cônjuge e familiares deste, “devotas” sexuais exclusivas e incondicionais do companheiro.

No segundo caso, os agentes dos ritos agem através do recurso à mitologia do grupo etnolinguístico (i.e., origem histórica, valores culturais, simbologia de poder, segurança/protecção ou sucesso espiritual e social). Neste âmbito, são transmitidos aos novos adultos valores que devem ser perpetuados como instrumentos de aceitação social (quando cumpridos) ou de censura social (quando não cumpridos): no contexto da economia de trabalho formal muitas vezes conduzido por meio de mecanismos clientelistas/neopatrimonialistas (segundo a asserção de Médard citado por Geffray, 1990b),⁶¹ e no contexto das relações de prova de identidade de grupo durante momentos de convivência social (nestes momentos também se testa a identidade da “pureza masculinizante ou feminilizante” conferida pela ordem de valores do grupo social), e no contexto do poder decisório e de escolha da/o companheira/o conjugal. A este propósito, um mestre *makonde* revela-nos:

“Nós, os *makondes*, temos que levar as nossas crianças para os ritos porque é nos ritos que elas terão protecção dos nossos antepassados. Em qualquer coisa que elas precisarem

⁶¹ J. Médard (1976). “Le rapport de clientèle. Du phénomène social à l’analyse politique”. In: *Revue Française de Sciences Politiques*, nº 1, Vol. 26.

consultar, todos os valores que terão de usar para também educar os seus filhos, a decisão acertada sobre a mulher com quem deve casar, sabê-lo-ão, graças aos ritos (Armando 2).

Por outro lado, um mestre *makhuwa* argumentou que:

“Hoje em dia, a maioria dos nossos jovens, sobretudo os que não foram aos ritos, têm tido muito azar na vida, por exemplo, os seus casamentos dissolvem-se num ápice porque a mulher não sabe qual o seu papel no lar, a sua relação com os seus pais e com os mais velhos é de desrespeito, casam-se com qualquer pessoa sem saber da origem da tradição de tais pessoas, não sabem como lidar tradicionalmente com algumas doenças dos seus filhos, não sabem quais os cultos que devem fazer na vida para retrain azares da vida” (Armando 3).

Ora, é verdade que a força destes dois cenários de expectativas socioculturais dos ritos, na mediatização da inclusão-exclusão social dos indivíduos, não se deve apenas à exposição dos iniciados ao quadro simbólico das acções, práticas e discursos da separação, da margem e da agregação. Há aqui, paralelamente, um trabalho de “profissionais” (no sentido estatutário do papel social) e sobretudo do seu “poder institucional” que, a nosso ver, se encontra veiculado em três *campus* (na óptica de Bourdieu, 1989) fundamentais de micropoder: o *campus* do poder intelectual de memória (parental, herdado ou adquirido profissionalmente), o *campus* da autoridade tradicional e o seu pacto com o poder/autoridade público/a local e o espectro da dominação por legitimidade social e ou carismática (nas palavras de Weber, 2004), reforçada pela aliança com o poder.

Estudos anteriores consultados (Medeiros, 1995; Braço, 2008), assim como o estudo exploratório desta pesquisa, realizado em 2011, na cidade de Maputo (Bairros da Mafalala e Militar), parecem ter demonstrado que os agentes responsáveis pelos ritos, quer dos rapazes quer das raparigas, estão exclusiva ou quase exclusivamente ligados à actividade dos ritos de iniciação deste grupo de jovens e adolescentes. Todavia, o que se verifica é que tais agentes desenvolvem estratégias para que o seu exercício profissional,

potencie outras fontes de poder social. Isto é, os agentes dos ritos são, claramente, os organizadores, os executores e os legitimadores/acompanhantes de todo o processo ritual, e apurámos quatro categorias ou formas de poder dos agentes dos ritos, nomeadamente, o poder tradicional, o poder público (esfera da autoridade formal), a herança parental e o poder religioso, embora estas formas não caminhem, necessariamente juntas.

Na orientação dos ritos há um conjunto de intervenientes, dos quais os mais importantes são os mestres, as matronas, os padrinhos e as madrinhas, pelo facto de aparecerem nas três fases – separação, margem e agregação – sendo que, em muitos casos, os padrinhos e as madrinhas dos iniciados acompanham o seu ciclo de vida.

Os organizadores dos ritos (pais, tios, madrinhas, irmãos mais velhos, chefes das aldeia/bairro, régulos/rainhas) actuam nas fases de separação e margem, os executores (enfermeiros ou cirurgiões informais, mestres, matronas, pregadores de preces divinas e espirituais, curandeiros, anciãos guardiães do saber mitológico sobre os valores identitários do grupo, rapazes/raparigas já iniciados, vigilantes e executores de sanções aos iniciáticos, cantores) intervêm na fase da margem, e por fim, os acompanhantes comunitários e familiares (ausentes nas duas fases anteriores) recebem os recém-iniciados na fase da integração. Importa referir que acontece com frequência que os acompanhantes da integração sejam, em grande parte, os mesmos que tiveram um papel importante na separação, e desses as madrinhas e os padrinhos são os de maior destaque. O controlo social dos iniciados é levado a cabo por figuras detentoras de um poder social sobre os ritos, a comunidade e as famílias (i.e., líderes comunitários mestres/matronas). Aliás, é por este facto (sobretudo no campo) que, por via dos ritos, a inserção ou a exclusão social dos indivíduos acontece, como ilustrámos anteriormente.

Em última instância, estas situações mostram, na linha da argumentação de Bourdieu (1989), que trata os “ritos como actos de instituição”, que os ritos tendem a produzir um *habitus* no seio do grupo social, ou seja, por exemplo, a forma como os rapazes moldam as suas expectativas sexuais sobre mulheres e estas sobre homens, a

forma como se alinham expectativas sobre a divisão sexual do trabalho em casa, a forma como se pré-conceitualizam ideias sobre fontes de conflito conjugal, a forma como se julgam os critérios de identidade de grupo até entre membros da mesma comunidade, e tendo, além disso, a ver com os limites do *modus operandi* dos ritos na institucionalização das práticas e discursos para a vida social dos iniciados.

E não é por acaso, por exemplo, que aparecem profissionais especializados para pressionar os indivíduos já adultos que ou não passaram pelos ritos (entre os *makhwas* em Maputo e em Pemba), ou que, tendo-os feito, não foram circuncidados (entre os *chuwabos*). O mesmo se aplica a casos em que as mulheres sem *othuna*⁶² sofrem vários tipos de pressão e censura por não as terem.

Pode concluir-se que os indivíduos se sentem integrados ou excluídos através da construção de identidades de género (masculinização e feminização) e da identidade do grupo etnolinguístico. A preparação de papéis de género para a vida conjugal, a ordem cívica (transmissão de “respeito” e preparação ou manipulação do “bom homem/boa mulher”), a modelagem genital e corporal, constituem uma criação/legitimação das/os adultas/os para o mercado matrimonial/conjugal, culminando com a consagração do mandato do poder parental familiar e retorno do investimento social sobre os filhos, como se pode concluir pelas declarações de um professor *makonde* em Pemba:

“Um rapaz está apto para se casar/ter uma esposa depois dos 13 a 15 anos quando já é adulto. Uma rapariga depois que começa a menstruar já é mulher e está apta para se casar/ter marido. Um homem sério deve ser aquele que sabe cuidar da sua mulher, e não deixar a sua casa ter falta de comida, deve saber pôr os seus filhos na linha. E uma boa mulher deve saber a hora de sair e voltar para casa, deve cuidar das crianças, deve saber cozinhar e cuidar da casa. Hoje existem

⁶² *Othuna* para os *makhwas* e *makondes*, *matinji* para os *senas* e *ndau*.

aquelas mulheres que estão no lar mas nem sabem pôr o bebé no colo ou nem sabem cozinhar” (Álvaro 1).

Um outro professor *makhuwa* em Mecúfi acrescenta:

“Um homem sério deve respeitar os seus antepassados, deve construir a sua casa, deve ter um emprego, e uma boa mulher deve ser aquela que dá filhos, que respeita a família do marido” (Álvaro 3).

Com importância significativa na integração social dos indivíduos (segundo o estatuto social conferido pelos ritos), as estratégias socioculturais da vigilância no acesso ao mercado matrimonial (i.e., reconhecimento social dos familiares das noivas ou noivos) e no mercado económico produtivo (i.e., terras para cultivo e/ou para edificação de habitação) foram também identificadas para a economia doméstica, sobretudo das famílias rurais nalguns distritos (Macomia, Mecúfi, e Gúruè). Aliás, é isto que, a nosso ver, continua a determinar o vigor dos ritos femininos, pois é aqui onde se controla o mercado matrimonial e económico para os progenitores que vêm nas suas filhas fontes materiais ou financeiras directas (desde a sua nascença, no caso do Distrito de Búzi, dominado pelo fenómeno “*paratu*”⁶³). No caso da aceitação do “bom filho” ou rejeição do “mau”, os pais encontram legitimação para atribuir ou retirar ao filho algum poder sucessório, de herança e de gestão de patrimonial. Isto acontece ainda quando, em função da avaliação, positiva ou negativa, da nora ou da família desta, como afirma este líder *ndau* no distrito do Búzi:

“Eu tive azar com o meu filho mais velho e as minhas filhas seguintes, mas graças a Deus o meu filho mais novo cumpriu com todas as cerimónias dos ritos e já apresentou a sua mulher. Estamos muito felizes, eu e a minha esposa, por isso o convidámos para ele viver com a esposa lá em casa e demos a nossa machamba e os nossos cabritos ao casal como forma de eles fazerem a sua vida. (...) Agora aquele bandido

⁶³ Este arranjo matrimonial tradicional é um elemento pertencente ao modelo cultural que os ritos de iniciação legitimam.

[referindo-se a um outro filho] não merecia isso. (...) Nem sabemos onde anda e o que anda a fazer lá na Beira, e as outras só nos trazem netos de qualquer maneira para a gente criar. (...) Se nos tivessem ouvido... (...) Mas também, hoje em dia, já não temos aqueles *mankôssi*⁶⁴ dos nossos tempos ” (Ernesto 3).

Por último, é de referir que uma ordem de relações de género expectável para a integração social dos indivíduos assenta na reprodução do poder androcrático, identificado nos discursos dos pais e adolescentes. Ou seja, todo um discurso directo e indirecto é construído em torno da virilidade e também do poder parental dos homens na família, daí que fica claro que os ritos são produtores de androcracia, como se pode depreender pelo depoimento de uma professora no Búzi:

“Depois que começam a ver a menstruação é melhor termos as nossas filhas aqui em casa bem casadas e a cuidar do seu lar, do que estarem lá na escola vulneráveis às brincadeiras com os seus colegas ou mesmo aqueles professores irresponsáveis, e como consequência, ficarem grávidas sem que depois ninguém as assuma” (Deolinda 3).

Do mesmo modo, um professor no distrito do Búzi admite:

“É muito importante para nós que as nossas filhas sejam virgens até ao dia do casamento, por isso depois que ela sai dos ritos é melhor mesmo se casar antes de acontecer a desgraça, desgraça seria ela ser descabaçada⁶⁵ antes não oficialmente” (Dinis 3).

Constatámos assim que tanto a organização patrilinear como a matrilinear do parentesco se assemelham quanto ao poder androcrático, reforçado pelos ritos no que respeita à virilidade. Ou seja, se se tem assumido que a ordem matrilinear contraria o papel directo dos maridos no controlo do lar e dos filhos, no controlo

⁶⁴ Nome dado ao mestre dos ritos e de cerimónias mágico-tradicionais.

⁶⁵ Gíria usada para referir a perda da virgindade da rapariga.

da terra e da produção, dando primazia ao irmão da noiva, os ritos, através dos ensinamentos aos jovens, têm estado a contribuir para a transformação dessa ordem, ao ensinarem os rapazes a serem detentores directos do poder parental e patrimonial do lar.

1.3. Identidade etnolinguística e ritos: o caso dos grupos *makhuwa*, *makonde*, *chuwabo*, *sena* e *ndau*

Em primeiro lugar, repisamos aqui o facto de este estudo não ter como objectivo analisar ou descrever, etnograficamente, os grupos etnolinguísticos com os quais trabalhamos. A ideia contida neste ponto é de fazer uma breve caracterização identitária, sob o ponto de vista cultural (nas suas práticas e simbologia dos ritos), dos grupos designadamente *makhuwa*, *makonde*, *chuwabo*, *sena* e *ndau*. Saliente-se ainda as dificuldades encontradas pelo facto de não encontrarmos, nalguns casos, factores de regularidade cultural relacionados com os ritos e ainda porque a literatura historiográfica ou etnográfica é exígua. Aliás, mesmo a literatura encontrada não oferece detalhe historiográfico ou antropológico sobre a matéria dos ritos de iniciação nas sociedades *chuwabo* (na Zambézia), *mwani* (em Cabo Delgado), *sena* e *ndau* (em Sofala) e de outros nas regiões estudadas.

A correlação entre ritos e grupo etnolinguístico desenvolve-se através do processo de reprodução social em que ambos são concomitantes. Medeiros procura evidenciar esta relação afirmando que:

“Os ritos devem também ser lidos a partir duma dimensão socioeconómica, na qual se processa a articulação a uma estrutura social e à sua função na reprodução social; assim como devem ser lidos numa dimensão sociopedagógica relativa à produção do “homem”, produção cultural e simbólica nas quais se inscrevem a reprodução da cultura do grupo; e por fim, numa dimensão de socialização psicológica e de endoculturação” (Medeiros, 1995: 316).

Paralelamente a Medeiros (1995), Augé (1994) e outros resumem a função e o objectivo social dos ritos como sendo o do cumprimento

de papéis de reprodução e de reestruturação da ordem de poderes secularizante para garantir a identidade de grupo entre as gerações. Sem aprofundar os ritos, com base nos grupos das regiões estudadas, seria preciso verificar antes, como essa correlação (socioeconómica, simbólica, psicossocial, sociopedagógica e até política) se processa entre o grupo de pertença etnolinguística e as funções/papéis dos ritos.

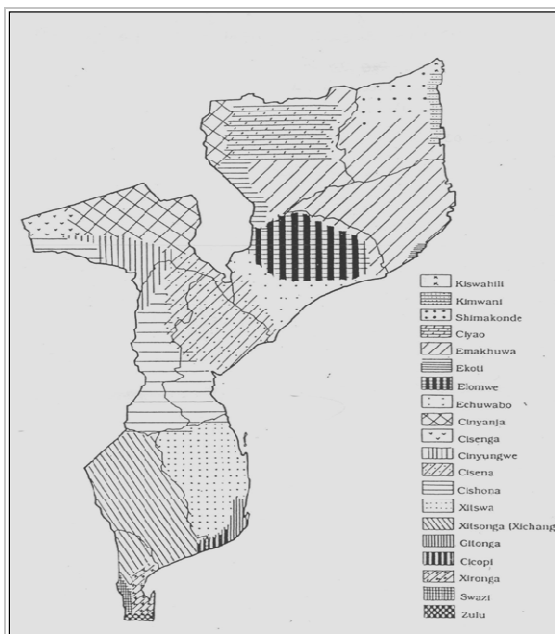
Mas como é que os ritos participariam na co-reprodução social da ordem sociocultural (identitária, de género e até política) dos grupos etnolinguísticos?

Importa primeiro referir que os grupos etnolinguísticos objecto deste estudo serão descritos tendo em conta a historicidade sócio-organizacional, e a sua correlação com a influência dos ritos na construção das identidades. A ideia é que tal correlação seja evidenciada por via do poder simbólico e institucionalizante dos ritos para finalidades cognitivas, de crenças, de papéis de género, de parentesco e/ou de ordem política, tendo, contudo, em conta, o balanceamento desigual do teor de informação empírica sobre a ocorrência de ritos de iniciação em tais grupos. Teremos três categorias descritivas para este propósito, nomeadamente, os marcos de identidade do grupo nos ritos (por exemplo, traços de parentesco, mecanismos de inclusão e exclusão social), os marcos de reprodução do poder andocrático e a actualidade e o encontro com a modernidade (mudanças e inserção no campo do poder político do Estado). Por razões organizacionais, este último aspecto estará integrado no ponto sobre a análise dos ritos no contexto do poder do Estado em Moçambique.

Segundo o mapa etnolinguístico de Moçambique (mapa 1), existem mais de duas dezenas de grupos etnolinguísticos dentro da fronteira geográfica do país, alguns dos quais correspondendo a aglomerações populacionais interfronteiriças com os países vizinhos – África do Sul (*zulus* e *tsonga-changanas*), Malawi (*chewas*, *nyanjas* e *yao*), Swazilândia (*swazis* e *tongas*), Tanzania (*makondes* e *kiswahilis*), Zâmbia (*chewas*) e Zimbabwé (*shonas*, *ndaus*). Na região norte predominam os *makhuwa* (maior grupo demográfico), os *yao*, os

nyanja, os *mwani*, os *kiswahili* (estes dois na região costeira); na região centro e ao longo do vale do Zambeze sul e norte os *ma sena*, *xitewe*, *nyungué*, *shona* e *va ndau*, e na região sul os *tsonga*, os *tonga* e *va nguni* (NELIMO, 1989: 6, 7).

Mapa 1: Mapa etnolinguístico de Moçambique



Fonte: NELIMO. 1989: 8

Breve historial da identidade do grupo etnolinguístico

Makondes

Os *makondes* (vide mapa 2) são um povo Bantu da África Oriental, habitando três planaltos na África oriental, no norte de Moçambique e no sul da Tanzânia. Em Moçambique, embora sem informação estatística demográfica, existem dois grandes planaltos habitados pelos *makondes*, nomeadamente, Macomia e Mueda, na província de Cabo Delgado (Dias e Dias, 1964: 49-50). A hipótese desta origem foi apurada a partir da análise de fontes escritas e orais e é ainda reforçada por semelhanças culturais com o povo *Chewa*, que ainda hoje habita uma vasta zona a sul e sudoeste do lago Niassa, no Malawi e na Zâmbia. Os *Makondes* teriam assim pertencido, em séculos passados, a uma grande federação *Marave* que, segundo dados históricos, teria, nessa altura, iniciado a sua migração para nordeste, ao longo do vale do rio Lugenda.

A História revela que os *makondes* se mantiveram muito isolados até mais tarde, pois só no século XX é que os portugueses, que na altura colonizavam Moçambique, conseguiram controlar as zonas por eles habitadas. Essa ocupação tardia deveu-se à sua localização, protegida por regiões íngremes e de difícil acesso e por florestas densas. Uma característica social dos *makondes* é a sua socialização para a guerra (quer para confrontar a hostilidade animal dos planaltos quer pela disputa com outras povoações na ocupação privilegiada dos planaltos). Este facto conduziu a que fossem representados como violentos e irascíveis, argumentação suportada pelo seu isolamento geográfico (Dias e Dias, 1964).

Se o senso comum atribui aos *makondes* uma dimensão guerreira, é também certo que foi marca comum nos discursos dos mestres e rapazes *makondes* a ideia de que o *makonde* deve sempre estar atento à guerra, como fica visível pela fala deste mestre:

“Nós, *makondes*, ensinámos a não ter medo do mato. (...) Educamos as nossas crianças com recurso a animais ferozes e armas, para eles não terem medo” (Armino 1).

Como reconhecem Dias e Dias (1964), a localização geográfica nos planaltos permitiu o seu relativo isolamento, o qual, associado a um certo confinamento social, lhe permitiu manter uma forte coesão cultural que, apesar de ter diminuído nos anos que se seguiram à chegada dos portugueses, ainda assim conseguiu resistir em vários aspectos (o simbolismo das máscaras e tatuagens corporais, os ideais de in/compatibilidade matrimonial face a alguns povos historicamente adversários, a virilocalidade, os ritos de iniciação, a superstição face à floresta e animais ferozes, incluindo aspectos religiosos tradicionais que só vieram a ser subjugados e dominados pelo cristianismo por volta de 1930) (Dias e Dias, 1964).

Outro dado interessante tem a ver com o facto de termos constatado nos entrevistados *makondes* uma tendência de maior secretismo na partilha dos valores e práticas realizadas nos ritos, comparativamente a outros grupos. Isto pode, a nosso ver, levantar interrogações sobre a forma de socialização dos *makondes*, que esta fala revela:

“O *makonde* aprende a saber com quem e onde deve falar, pois isso significa respeito para com os mais velhos que ensinam as coisas e cuidado face ao inimigo que pode nos atacar enquanto dormimos” (Armando 2).

É verdade que aqui há questões de ordem epistemológica que poderiam ser colocadas, contudo, fica a constatação de que os ritos orientam, com uma particular visibilidade entre os *makondes*, para uma educação que privilegia a coragem face ao perigo e a apologia ao secretismo nas relações de convivência (desconfiança permanente pelo outro).⁶⁶

O rito *makonde* acontece, precisamente, pelo e para o grupo e é orientado para um círculo sociocultural “fechado” (de maior controlo comunitário), dada mesmo a sua característica etnolinguística comportamental (daí, por exemplo, o secretismo elevado dos

⁶⁶ Comando Naval de Moçambique, 1969. Moçambique: Agrupamentos Etnolinguísticos. Aspectos do Estudo do Meio Humano. Lourenço Marques: Empresa Moderna Sarl.

mesmos e a pouca exposição do seu conteúdo por parte dos indivíduos, factor observado mesmo pelo carácter fechado das respostas que os entrevistados nos iam concedendo). Vimos que os ritos são, comparativamente com os dos outros grupos, os de maior duração temporal, com o recrutamento mais cedo dos adolescentes (chegando a casos em que os iniciados entram com seis anos de idade). Não foi surpreendente termos constatado, por exemplo, a circuncisão a sangue frio e em idades inferiores aos outros grupos, e para as meninas a aprendizagem para manipular o alongamento dos seus lábios, deliberadamente, de forma diferenciada dos *makhuwas* (grupo de oposição etnocultural de referência para os *makondes*), tal como diz um mestre *makonde*: “as mulheres *makonde* alongam os seus lábios diferente das *makhuwas*, pois estas preferem que os lábios alongados sejam mais compridos” (Armindo 3).

Makhuwas

Mapa 2: Fixação geográfica dos *makhuwa*



Fonte: NELIMO

Na análise feita por Geffray (1990b), os *makhuwa* podem ser designados de diferentes formas, desde *macoua*, *macua*, *macuas*, *makhuwa*, *makoane*, *makoia*, *mako*, *makoua*, *makouwa*, *makuas*, *makua*, *makwai*, *makwa*, *mato*, *metho*, *makua*, *wamakua* entre outros. Os escritos de historiadores referem que os *makhuwa* são um povo de origem bantu da África oriental e central que se estabeleceram, através de migrações voluntárias

seculares, em Moçambique, na Tanzânia e no Malawi. O tráfico de escravos ampliou a distribuição destes povos de descendência *marave* bantu para regiões como as Ilhas Seychelles, Madagáscar e Maurícias, obviamente com derivações linguísticas.

Em Moçambique, a fixação geográfica dos *makhuwa* preenche toda a região norte, noroeste e nordeste, desde o litoral ao interior chegando à parte setentrional ocidental do vale do Zambeze (vide mapa 2). A localização geográfica dos *makhuwa* acontece numa encruzilhada de vários outros grupos etnolinguísticos, muitos deles que foram ao logo da história travando guerras de ocupação de territórios e chefaturas locais. É também por essa razão que, internamente, a própria língua *makhuwa* e os seus subdialectos sofreram variações significantes até se estabelecerem os subgrupos *makhuwa-lomué*, *makhuwa-moniga*, *makhuwa-saca*, *makhuwa-metho*, *makhuwa-marrevone* e *makhuwa-shirima*, com traços culturais e de organização social autónomos (Medeiros, 1985).

Outro dado importante é a miscigenação que o grupo original *makhuwa* foi tendo com outros povos de outra origem etnolinguística (por força do islão ou de outros factores socioeconómicos e políticos), dando ao grupo *makhuwa* uma perspectiva dominante nesse contacto, pelo menos na região, muito por conta da sua grandeza demográfica (notória ainda nos dias de hoje)⁶⁷ e/ou por força da sua primeira islamização que facilitou a criação de *xeicados* (chefaturas afro-islâmicas) na zona, enquanto formas de organização política, muito antes da ocupação colonial portuguesa em Moçambique (Geffray, 1990b).

No quadro da sua organização social os povoados *makhuwa* devem as suas danças (*tufo*, *n´soope*), os costumes culturais (uso do *musiro*, uso da capulana), a culinária (consumo da mapira e mexoeira), as actividades socioeconómicas (comércio de quinquilharia, agricultura

⁶⁷ Os dados do último Censo Populacional de 2007 do Instituto Nacional de Estatística (INE) referem que a subpopulação falante de língua *makhuwa* (46,1%) está em maior número sobre as restantes. Nampula (tida até hoje como o resguardo geográfico nacional *makhuwa*) é a província com maior número de habitantes da população nacional, com uma população de 3,985.613 (19,4%) sobre 20,579.265 do total da população do país), seguida da província Zambézia, com 3,849.455 habitantes. É claro que não é correcto afirmar que todos os habitantes de uma região sejam, etnolinguística ou culturalmente, do grupo dominante da mesma, ou que todos os 46,1% dos *makhuwa* se concentram em Nampula (ou na região norte do país), porém isto não anula estes dados como indicadores gerais de base.

e pesca) e a indumentária religiosa ao cruzamento de dois contextos, um bantu e outro árabe-swahili (também milenar). Sob este panorama está o seu factor determinante de organização social, o parentesco matrilinear (Martins, 1989). Aliás, como afirma Medeiros (1985) no seu estudo “o sistema linhageiro *makua-lomué*”, o sentido de grupo nos *makhuwas* é anterior ao da pertença familiar. Neste ponto, constatámos que, embora similares aos *makondes* (historicamente seus principais rivais etnolinguísticos da região), os *makhuwas* retomam o sentido de pertença familiar, após entrada na fase adulta – fase essa que é fortemente conferida pelos ritos de iniciação (não tão secretistas como nos *makondes*, fazendo recordar a sua característica histórica de abertura do grupo desde a sua migração, fixação, miscigenação e intercâmbio diverso com outros povos nas regiões aonde se foram estabelecendo), como veremos a seguir.

É pelo quadro matrilinear que, pela ordem de sucessão das chefias (do clã, da chefatura – *nikholo* – ou da família), o filho mais velho da irmã uterina do chefe falecido tem prioridade sobre os outros na fila sucessória. Isto, segundo Osório (2006), não altera porém a ordem patriarcal da distribuição e organização do poder. Esta é ainda mais significativa do ponto de vista comunitário que familiar, segundo o respeito conferido pelos indivíduos a cada um dos dois níveis (i.e., o *nikholo* tem poder de interferência na ordem familiar); os chefes de aldeias controlam o acesso à terra de todos os dependentes masculinos internos e dos novos integrantes, por afinidade, ao grupo *makhuwa* (Martins, 1989).

Chuwabos

No seu artigo sobre os *chuwabos* ou *chuabos*, Medeiros (s/d) refere que estes nomes são de origem *Lolo* e designam o povo do litoral Zambeziano, entre Pebane e a foz do grande rio Zambeze. O fundo populacional é do grupo etnolinguístico *Lomwé* e a mitologia local considera os *chuwabos* oriundos do monte Limene, em Tacuane. Por outro lado, “a maioria dos autores que escreveram sobre este povo dizem-no originários dos *Marave*”, por conseguinte, aparentados aos

Nianjas e aos *Chewas* de Tete e do Niassa (Medeiros, s/d). Para Freitas (1983), *Chuwabo* significa fortificação de um lugar, não de pedra ou de alvenaria, mas de altos e grossos paus a pique. Seria assim a tradução de *erika* ou *eringa* que passou a língua portuguesa como *aringa*. *Chuwabo* é de facto o nativo de Quelimane, a capital da província da Zambézia.

Os *Chuwabos* expandiram-se para norte, até Maganja da Costa (Macuze), para o sul (Inhassunge e continuidade regional próxima) e também para Oeste (Mocuba). Os *chuwabos* são tidos como resultantes da miscigenação dos povos que percorreram o vale do Zambeze devido às guerras e ao comércio. Pelos padrões culturais tradicionais *chuwabo*, a viúva devia casar-se prioritariamente com o varão da família uterina do marido, e, em caso de recusa, tinha que devolver o *pethe*.⁶⁸ E, quando uma mulher se divorcia, tem que deixar com o ex-marido os filhos mais velhos, pois existe uma forte relação dos filhos do casal com os avós paternos, comparativamente à relação com os avós maternos. O avô paterno é o chefe de toda a linhagem (Prata, 1983). Nesta ordem de ideias, um membro de uma organização da sociedade civil refere que:

“Apesar de os filhos serem do marido e [representarem] o prolongamento da linhagem do avô paterno, os *chuwabos*, dada a forte mestiçagem e dificuldade de referência a um antepassado nominal, foram perdendo os seus nomes e sobrenomes em favor dos nomes dos patrões prazeiros de origem portuguesa ou mesmo nomes aportuguesados inventados; é por isso que aqui você encontra alguém de nome Tesoura, Alfinete” (Ziro 2).

Ma sena/senas

Segundo Rita-Ferreira (1968), o grupo *sena* (*ma sena*) localizou-se, historicamente, no vale do Zambeze, abrangendo as províncias de Sofala, Tete, Zambézia e parte de Manica (mapa 2). Este grupo parece ter tido origem no final do século XVIII após a conquista

⁶⁸ *Pethe* é uma compensação matrimonial oferecida pelo noivo à família da noiva.

tsonga sobre os *marave* e o movimento migratório em direcção ao baixo Zambeze.

Há muita controvérsia em torno da identificação deste grupo enquanto grupo etnolinguístico com unicidade identitária. É por isso, por exemplo, que, embora haja quem aponte, como é o caso dos primeiros missionários religiosos, indícios de que no século XVII já era falada a língua *sena*, Serra (1998) refere que “a identificação de *ma-sena* está ligada à antiga fortaleza de Sena reconstruída no séc. XVIII”. Segundo Braço (2008), os próprios *senas* se hierarquizam por meio do seu grau de pertença ou proximidade a uma pureza etnoregional – *ntupo* (lugar de origem), daí decorrendo entre eles a distinção entre *sena podzo* (os “próprios”), *sena chuezas*, *sena gonzo*, *sena ntualas* (sendo estes os mais afastados do *ntupo* que, mitologicamente, é referenciado como sendo uma rocha em Caia Sena que deu origem à organização do grupo, e onde a fortaleza de Sena veio depois a ser construída, segundo Serra, 1998). Os *senas* do distrito de Cheringoma são apontados como sendo uma mistura dos subgrupos *chueza* e dos *phodzo*.

À semelhança dos *ndau*, a organização social dos *sena*, a chefia e a orientação do parentesco (i.e., pertença dos genitores, nome da família), é organizado em pequenos agregados correspondentes a uma estrutura cuja chefia obedece a uma linha parental patrilinear; por direito consuetudinário as viúvas não herdavam, os filhos levam o apelido do pai e pertencem-lhe no caso do fim da convivência conjugal (separação por morte ou rejeição de uma das partes) – mas as mulheres podem ser rainhas quando sucessoras por via parental masculina. O casamento é feito com uma compensação marital no sentido de que a família do noivo paga bens materiais por uma noiva virgem (virgindade essa que é testada nos ritos da rapariga), elemento que fez com que se legitimasse a poligamia, o casamento infantil ou a união entre um homem adulto e uma criança.⁶⁹ O

⁶⁹ Recorde-se que o fenómeno “deixar paratu” é também prática entre os *senas*. O mais importante é o casamento, nas suas variadas formas, para que dele se constitua o *dzinza* (a família legítima). Segundo Rita-Ferreira (1968), dentro deste intercâmbio matrimonial, também a irmã mais nova da mulher era, muitas vezes, entregue ao homem como prova de respeito dos pais desta.

adultério masculino não é culturalmente condenável, não acontecendo o mesmo com o feminino, pois a mulher é tida como reservatório da reprodução e cuidadora fiel do homem (é por isso que os rapazes *sena* e *nda* aprendem, desde crianças e nos ritos de iniciação, a chamar “mãe” às suas esposas).

Va ndau/ndaus

Para Rita-Ferreira (1968), os *ndaus* são um grupo etnolinguístico que habita o vale do rio Zambeze, do centro de Moçambique até ao seu litoral, e o leste do Zimbabwe, ao sul de Mutare. Pertencem à família linguística *Shona-Caranga* com origem no Zimbabwe. Em Moçambique têm como limite o rio Save, a sul, e o rio Búzi, a norte. Não existe uma explicação uniforme para o surgimento da palavra *nda*, mas alguns autores localizam a sua adopção aquando da invasão *nguni*, elemento histórico que fornece aos *ndaus* características *tsonga-changanas* (i.e., na estrutura do parentesco, *lobolo*, derivações linguísticas, estrutura de organização do poder). Esta estrutura de poder dos *ndaus* compreende, hierarquicamente, o *mambo*, o *mambo mudoco*⁷⁰ e o *saguta*⁷¹. Os *mambos* são aconselhados pelo conselho de anciãos (*madoda* ou *matombo*), que, por vezes, assumem um poder superior ao do próprio *mambo* (detentor de poder espiritual).

Segundo Florêncio (2005), os *ndaus* estão organizados em unidades de base patrilinear, chamado *bhavumbu* ou *dzinza* (nome também *sena*), que pode significar raça, etnia ou região. Ao contrário do que acontecia anteriormente, hoje pode casar-se dentro do mesmo *bhavumbu*. Os *ndaus* praticam a poligamia e o levirato. O casamento implica *lobolo* e a forma de residência é a virilocal. Embora as mulheres não exerçam o poder (ao contrários dos *senas*), por vezes, e em alguns contextos, as irmãs do *mambo* podem ter algum poder político, como administrar pequenas regiões mas não há rainhas

⁷⁰ Expressão que significa, literalmente, “chefe pequeno”.

⁷¹ Chefes que, na estrutura tradicional de poder político *nda*, ocupam o escalão inferior depois dos *mambos* e dos *mambos mudoco*.

entre este povo, ao contrário do que acontece com os *senas*. Organizam-se em *ucama* (família alargada), que se subdivide em *muzi* (mulher e/ou mulheres e descendência).

A sucessão dos *mambos* é feita através do filho mais velho da primeira esposa do *mambo* (a primeira que fora adquirida via *lobolo*). O sucessor pode ser também, em certos casos, um irmão do falecido *mambo*, numa rotatividade dentro da mesma *ucama*, mas o poder deve voltar sempre às primeiras origens. Um dado importante é que, com a administração colonial no conselho do Buzi, a estrutura do poder tradicional foi alterada. Isto significa que só raramente há coincidência entre as *ucamas* que detinham o poder no fim do período colonial e as que estavam antes da administração da Companhia de Moçambique, seja através da unificação dos regulados, seja pela extinção dos outros, seja ainda pela intervenção colonial na sucessão (Florêncio, 2005).

Ritos e reprodução social do modelo de organização social do grupo

Makondes

Entre os *makondes*, algumas práticas são importantes como sinais identificadores de pertença. A este propósito, Dias e Dias (1964: 72) referem que:

“Aliadas às práticas ergoculturais de expressão estética é de referir, embora actualmente em desuso, os desenhos de tatuagens ou escarificações da pele (i.e. no rosto, nos seios, no peito e no baixo ventre, mutilações dentárias que consistia em quebrar as pontas dos dentes, conferindo-lhes uma forma pontiaguda, assim como a perfuração dos lábios) prática mais frequente entre as mulheres que permitiam e permitem identificações inter e intra-etnolinguísticas”.

Ora estas marcas revelam formas de organização social que distribuem papéis sociais dentro do grupo. Os homens, por exemplo, são os responsáveis (ensinados desde os ritos de iniciação) pela construção das casas familiares e por serem os detentores dos filhos e

da linhagem familiar (repercussão da característica virilocal e patrilinear). Por seu turno, as mulheres marcam com máscaras os seus rostos em função do estatuto que vão assumindo ao longo da sua vida (por exemplo, noiva à espera do casamento; mulher casada sem nenhuma função no grupo; mulher casada com alguma função no grupo, como, por exemplo, de filha herdeira). As mulheres têm a função de fornecimento de água para a casa (por exemplo, quando filha da casa ou mesmo depois quando já esposa noutra casa) e na produção agrícola na terra dos homens (por exemplo, seu pai ou seu marido). A passagem do/da rapaz/rapariga a homem/mulher é garantida pelos ritos de iniciação marcados pela circuncisão para os meninos e pelo alongamento dos lábios menores para as meninas. No matrimónio, se as evidências para o caso das raparigas não são tão notórias, para os rapazes, contudo, é visível a permanência de uma ideologia de incompatibilidade de miscigenação, ou seja, é parte do conteúdo dos ensinamentos rituais masculinos, a ideia do privilégio do casamento dentro do mesmo grupo, sugerido como forma de conservação da pureza e dos valores do grupo, segundo podemos constatar nas palavras de um mestre:

“Hoje estamos com problemas por causa dos jovens rapazes que se querem casar nas cidades e das jovens meninas que se querem casar com qualquer um por dinheiro, nas cidades. Isto é que faz com que nós, os *makondes*, estejamos em perigo, pois os nossos segredos ficam espalhados e porque todos os restantes adolescentes ficam aliciados pela cidade e pelo dinheiro, e acabando também por abandonar a terra deles” (Armindo 2).

Sob o ponto de vista da hierarquia homem-mulher, constatámos um dado correlacional ao aspecto de representação “guerreira” do grupo. Isto não só se fundamenta pela assumpção tradicional de que o homem é mais forte do que a mulher, como também está ligado ao facto de que, entre os *makondes*, se confere maior importância aos ritos de iniciação masculina (*likumbi*) do que aos femininos (*emwali*) – rituais cuja importância se fundamenta no facto de simbolizar a passagem de rapazes e raparigas para o estatuto de membros adultos da comunidade e defensores desta e das famílias. É também factor da

identidade de grupo o ritual masculino da dança, onde são usadas máscaras (o *mapiko*) e é nele onde os rapazes aprendem a conservar o compromisso de defesa do grupo comunitário, muito para além da protecção da esfera familiar, como acontece no caso dos outros grupos etnolinguísticos (por exemplo, ter o *canhangulo*⁷² é ensinado nos ritos aos rapazes). Como diz um rapaz em Macomia:

“Nós somos ensinados que quando o nosso vizinho está a gritar todos os homens devem sair das suas casas, ouvir a voz de comando do chefe mais velho, e procurar ver aonde está o perigo para logo reagir. (...) Não importa se seja um leão, o importante é defender as nossas mulheres e crianças”.

Pensa-se que é devido a essa característica simbólica de grupo guerreiro (inculcado nos ritos quando os rapazes são ensinados a enfrentar leões e outras feras), que os *makondes* foram sendo, “naturalmente”, incorporados nas fileiras militares desde a luta de libertação nacional. Mais tarde, em outras cidades fora de Cabo Delgado, constituíram-se bairros residenciais de militares *makonde*, no activo ou na reserva, que passaram a trazer/amparar os seus parentes, passando esses bairros a constituírem-se como novos pólos identitários.

Prevalece nos *makonde*, dada a sua histórica reduzida abertura social, a ideia de que a participação de outras entidades alheias ao grupo distorce os ritos, sendo por isso que, ao contrário dos *makhuwas*, eles não aceitam a entrada de “outros” (pessoas de fora da comunidade *makonde*) nos seus ritos. Aliás, mesmo a intervenção oficial da Saúde na circuncisão dos rapazes é sobreposta, aquando da iniciação, e tal como foi referido, por uma incisão simbólica sobre o pénis para dar tal legitimidade ao acto. Embora também idênticos para os outros grupos de ritos colectivizados, as florestas (i.e., o planalto, para os *makonde*) são símbolo importante dos ritos, razão pela qual mesmo em espaços fora de Cabo Delgado elas são representadas.

⁷² Nome de arma de caça e antigo instrumento de oferenda ao pai da noiva no acto do pagamento da compensação matrimonial.

Pelo modelo de dominação masculina, os ritos masculinos são considerados legítimos quando dirigidos por um *makonde* homem e na floresta, porém, algumas subversões (por exemplo, papéis tradicionais masculinos nas mãos de mulheres) fazem hoje com que haja reacções iguais às do mestre Armindo 2: “hoje as coisas estão desordenadas e por isso até mulheres já se metem neste assunto”.

Os jovens aprendem a reconhecer-se como adultos e a demarcarem-se não apenas dos outros não iniciados, mas também dos outros não pertencentes ao seu *status* e grupo social identitário. Eles confrontam-se/dialogam pela e para a diferença, como se essas distinções pudessem estar indelevelmente marcadas pelo capital simbólico e pelo modo como são definidas as posições hierárquicas. Isto significa identificar os mecanismos utilizados pelos jovens na negociação entre o individual e o colectivo, na relação entre “aquilo que sou” e o “outro” (este eu e o outro marcados pela fluidez, pelas resistências e pelas alianças), considerando que a identidade individual só tem sentido por relação ao “outro”. É assim, também, que procuramos analisar os dispositivos de identificação com o colectivo, por oposição e semelhança a outras identidades colectivas (de género, de religião e de grupo etnolinguístico).

Makhuwas

Este grupo etnolinguístico é considerado matrilinear, tendo como características a urilocalidade e o poder parental matrilinear sobre os descendentes. Todavia, para além de que estes aspectos não alteram a marca patriarcal do grupo, eles começam também a ser alvo de algumas transformações sociais profundas, algumas das quais assinaladas neste estudo. Ora, a primeira evidência de que este grupo ou sociedade é de base matrilinear mas com/para orientação patriarcal encontra-se na dominância dos ritos de iniciação masculinos comparados com os das raparigas, em termos de duração, de recrutamento, de organização comunitária, investimento material doméstico, educação heterossexual virada para a dominação masculina (elemento também fortemente presente nos ritos femininos), entre outros, descritos por Medeiros (1995). Isto não

significa que os ritos femininos sejam alheios ao controlo masculino do poder, mas sim que esse controlo (que se estende desde a orientação de papéis sociais até ao controlo do corpo da mulher) está presente mesmo antes do momento dos ritos. Aliás, esta trajectória para o caso dos *makhuwa-lomwe* e *chuwabos*, na Zambézia, tem simbologia até na natureza, no caso da árvore da menstruação (*mpila*), por exemplo, e cujo significado vai até à expressão da morte simbólica dos seres provisórios da comunidade (na asserção de Medeiros, 1995).

Entre os *makhuwas* são os ritos de iniciação (tendo como centro de referência geográfica a floresta nas montanhas – talvez devido ao facto de a cordilheira dos Nairuco, em Nampula, se situar na ordem mitológica dos antepassados *makhuwas*) que garantem o ensinamento e a reprodução social da hierarquia do poder parental dos tios maternos, irmãos da mãe. Basta, por exemplo, vermos que são estes que decidem o momento de recrutar os sobrinhos maternos para os ritos, que aprovam a escolha dos padrinhos dos jovens a serem iniciados, senão mesmo, em muitos outros casos, sendo eles próprios a assumirem essa função. Exceptuando os casos em que os ritos acontecem distante das regiões de origem das famílias dos rapazes, os ritos masculinos tendem a ter lugar em territórios dominados pelo *nikholo* da linha de descendência materna, ao contrário dos outros grupos patrilineares.⁷³

Enquanto entre os *makondes*, *ndaus* e *senas*, por exemplo, a construção da casa e a propriedade dos filhos por parte do marido é norma “natural” da dominação masculina patrilinear e virilocal, acentuada com os ritos, entre os *makhuwas* os rapazes aprendem já nos ritos a serem detentores directos dos bens matrimoniais (por exemplo, casa, machamba e filhos) sem antes passar pela tradicional “prova” de masculinidade que o noivo deve realizar ainda em território parental da noiva. Exceptua-se, em casos da ausência ou distanciamento deste território, que a supervisão do irmão da mãe da

⁷³ Comando Naval de Moçambique, 1969. Moçambique: Agrupamentos Etnolinguísticos. Aspectos do Estudo do Meio Humano, Lourenço Marques: Empresa Moderna, Sarl.

noiva sobre o lar do casal é tida como referência simbólica, ficando qualquer avó viva, irmão ou prima da mãe da noiva (directa ou afastada, mesmo que não consanguínea, segundo nos relatou um mestre *makhuwa*) sob responsabilidade directa do que vai acontecendo no seio deste mesmo casal (conflitos, reprodução e doenças, entre outros).

Outro dado que particulariza os ritos *makhuwa* tem a ver com a sexualidade. Com excepção das justificativas ligadas à higiene, a circuncisão nos rapazes simboliza a sua preparação para o prazer sexual. No entanto, nos *makhuwas*, a circuncisão articula-se com a identidade religiosa islâmica. É na circuncisão, como vimos atrás, que os *makhuwas* se distanciam, culturalmente, dos seus rivais simbólicos (os *makondes*, em particular), através da forma do corte sobre o prepúcio. Essa diferença é instruída nos ritos, também ao nível da forma de manipulação dos órgãos genitais femininos (i.e., não havendo tatuagens sobre a cara e seios como nos *makondes*, mas sim ao longo da zona púbica e laterais dos lábios maiores vaginais). Esta diversidade, que pode aparentemente não produzir diferenças, gera e reproduz uma consciência étnica, quer nos agentes quer nos iniciados, como podemos constatar no depoimento de um mestre, segundo o qual um *makhuwa* puro (disse ele que *makhuwa* puro é referido ao indivíduo do interior e não do litoral, islâmico, e/ou um *makhuwa* descendente cujo casamento foi com uma mulher *makhuwa*) não cresce sem ter feito circuncisão e sem levar os seus filhos para os ritos. Continuando, o mesmo mestre afirmou:

“Para nós um *waanahunke* é *haramu*.⁷⁴ Nós levamos as nossas crianças aos ritos com 12 anos para a frente, porque é nesta idade que elas já estão preparadas para perceber a nossa tradição. Outras raças e outros ritos só fazem isso sem saber o alcorão” (Armindo 3).

Em linha quase de disputa simbólica interétnica *makhuwa-makonde*, Armindo 2, mestre *makonde*, deu o seguinte depoimento:

⁷⁴ Termo religioso islâmico que significa pecador no Corão.

“Hoje as coisas estão distorcidas porque nos nossos tempos éramos ensinados a não nos casarmos com homens ou mulheres de outras tribos aqui na vizinhança. (...) Podíamos até nos casar com os *mwani* mas nunca com *makhuwa*, mas hoje muitos dos nossos jovens não nos querem ouvir. (...) As nossas crianças devem ir aos ritos muito cedo antes mesmos de eles terem as suas cabeças cheias de más ideias, para podermos corrigir e reeducá-los”.

Chuwabos

Este grupo é de influência patrilinear embora tenha também um grupo populacional reconhecido por uma filiação matrilinear (por exemplo, quando alguns rapazes referem a influência do tio irmão da mãe e outros do pai ou tio irmão deste, no apadrinhamento dos ritos de iniciação). Este facto não contraria a característica patrilinear dos *chuwabos* conjugada com alguns aspectos matrilineares (i.e., papel do tio materno no matrimónio dos seus sobrinhos). Nos ritos de iniciação dos *chuwabos*, os rapazes são, por exemplo, ensinados a abonar materialmente (através de trabalho, géneros alimentícios agrícolas, ou outros) a família da menina pretendida para casamento, por esforço próprio, ou seja, o arranjo matrimonial é de iniciativa do rapaz e só depois é que passa para o nível familiar, como testemunha um jovem *chuwabo*:

“Fiz ritos com 12 anos, já tenho namorada que posso dizer que é minha mulher. Eu tive de trabalhar na machamba da família dela e depois gostaram de mim. Daí para a frente falei com o meu tio, irmã da minha mãe, a minha irmã é que me acompanhou para se apresentar para o noivado, levando o que eu trazia para oferecer à família da minha namorada” (Gil 1).

Esta situação ilustra o facto de a cerimónia nupcial se realizar, geralmente, até hoje, em casa dos pais da noiva, e a antecede-la, faz-se o pedido (*mavudho*), para o qual os familiares do noivo devem levar cinco litros de bebida fermentada, capulana e roupa interior para a rapariga (Medeiros, s/d).

O depoimento de Gil 1 reforça a ideia de Freitas (1983) de que, a seguir ao compromisso do rapaz, a construção de uma casa própria, o casamento, a saída longa e prolongada, a procura de emprego, entre outras acções tomadas como importantes, devem ser feitas com pleno conhecimento e acordo do tio materno da rapariga. Interessante no grupo etnolinguístico *chuwabo* é esta intervenção matrilinear que, depois, consumado o casamento, é sobreposta ao perfil patrilinear (i.e., os apelidos dos filhos), ao mesmo tempo que o tio materno é que acompanha o rapaz aos ritos e passa a ser o seu padrinho, como diz um mestre:

“No nosso tempo era o nosso tio, irmão da mamã, que nos levava para os ritos. É verdade que hoje também acontece assim, mas, nas cidades, os pais ou seus irmãos, é que têm estado a levar os nossos miúdos para os ritos” (Zuber 1).⁷⁵

Os ritos de iniciação conferem maturidade ao rapaz não só para se casar mas também para que este se situe como adulto na relação com o seu tio (materno ou paterno), em matérias como tipo de conversa e conselhos da vida, afinidades, companhia do tio em actividades laborais para adultos. É o estágio chamado *opahamwiiko* e, segundo um jovem:

“Os ritos são bons porque todos nós queremos conquistar o que chamamos aqui de *opahamwiiko*, porque a partir daí já temos voz em casa, podemos já comer determinadas coisas que não podíamos antes” (Gil 3).

Grande parte dos papéis sociais entre mulheres e homens é aprendida nos ritos e segundo modelos que são idênticos aos dos outros grupos etnolinguísticos, por exemplo, quanto à sexualidade e poder entre os sexos, nomeadamente: a iniciativa para o acto sexual cabe ao marido, porque segundo a tradição, é ele que necessita de relações sexuais frequentes; a esposa deve procurar satisfazê-lo, segundo as instruções recebidas pela madrinha aquando da preparação do casamento da afilhada, senão será reenviada para casa

⁷⁵ O papel do tio materno em acompanhar os sobrinhos aos ritos é conhecido como *n'luga*.

dos pais para ser ‘educada’, segundo Medeiros (s/d); em caso de infertilidade, é sempre a mulher que é tida como responsável. Por isso, ela é obrigada a aceitar que o marido tome para segunda esposa uma sua irmã ou outra rapariga da família para que haja descendentes no seu lar (Medeiros, s/d). Embora, ao contrário dos outros grupos, entre os *chuwabos* admite-se a ideia de o marido ser também estéril pois, como afirma um mestre:

“Quando os problemas da esterilidade continuam, mesmo o homem se metendo com outras mulheres, tal como a não procriação, as duas famílias reúnem-se, e depois dessa reunião a mãe e a sogra consultam um adivinho que, depois de identificar a causa da esterilidade, indica o *namungo* (curandeiro) adequado para tratar o casal”.⁷⁶

À semelhança dos *makhuwas* e *makondes* não há teste de fecundidade nos ritos *chuwabos*. Tal como os *senas* e *ndaus*, os ritos *chuwabos* nas cidades e vilas têm tendência a ser realizados individualmente.

Este e outros aspectos ajudam-nos a concluir que os ritos *chuwabos* acontecem com características similares aos dos ritos dos outros grupos, dada a grande miscigenação da organização social do grupo.

Ma Sena/senas e va Ndau/ndaus

A razão para colocarmos estes dois grupos numa mesma abordagem prende-se com três razões: primeiro, porque diferentemente do que foi possível constatar, até certo ponto, com os *makhuwas* e *makondes* (sobretudo em Mecúfi e Macomia ou em Alto-Molocué ou Mocuba), com os *senas* e *ndau* o trabalho de campo encontrou

⁷⁶ Se no segundo ou terceiro casamento do marido não houver filhos e/ou a primeira esposa conceber com um outro marido, fica provado que a não fertilidade é do homem. Nesse caso os pais deste tentarão manter segredo sobre o seu estado, mas, na comunidade, ninguém o quererá para genro por ser estéril (*ngomwa*). Para conseguir casar terá que se deslocar para sítios onde não o conheçam e nunca dirá à futura esposa que é estéril, pois, por tradição, o homem é sempre fecundador (Medeiros, s/d).

semelhanças e também indefinições que não ajudam a distinguir estes dois grupos, com maior destaque para a cidade da Beira, muito embora os outros dois locais de estudo (Búzi e Cheringoma) sejam, historicamente, de base *ndau* e *sena*, respectivamente.

Segundo, o que contraria sobremaneira essa diferenciação histórica, nos dias de hoje, é a quase impossibilidade de destrinçar (mesmo no Búzi e em Cheringoma) um alinhamento *ndau* ou *sena* a partir da segunda geração dos indivíduos, avaliados pelo perfil social (parental) dos entrevistados. Ou seja, em algum momento todos os entrevistados informaram ter ascendentes *ndaus* e *senas*. Isto não quer, de forma alguma, significar harmonia ou convivência entre estes dois grupos. Muitas representações diferenciam e até opõem *senas* e *ndaus*:

“Os *masena* são considerados anarquistas, porcos e confusos, enquanto os *vandau* são, especialmente, havidos como os reis do *mpfukwa* (capacidade de lesar outrem com o feitiço, mas também são considerados ora como civilizados e conservadores, ora como esquisitos porque comem gatos, crocodilos e corvos” (Serra, 2006).

Terceiro, é verdade, tal como evidencia Braço (2008), que, pelo lado *sena*, a história mostra a importância dos ritos de iniciação na organização social deste grupo, embora com algumas variantes entre os diferentes subgrupos *sena* (*podzo*, *gonzo*, *ntualas*, *chuezas*), chegando mesmo a aparecerem algumas similaridades com ritos de alguns subgrupos *makhuwas* do mesmo alcance geográfico (como a prática do *maseseto*).⁷⁷ Hoje, a grande mudança que verificámos nos *senas* foi a diluição do carácter colectivista dos ritos para uma tendência mais individualizante.

Embora os ritos *sena* e *ndau* não estejam na mesma órbita hermenêutica e ontológica que os dos *makhuwas* ou *makondes*, é possível alinhar alguns traços da história da construção

⁷⁷ Embora denominando o ritual feminino, o nome também é atribuído a uma espécie de dança feminina que, nos ritos femininos, se confunde entre a exibição do erotismo para seduzir o homem e uma prática ritualística de aprendizagem de movimentos sexuais por parte da mulher.

etnolinguística destes grupos do centro de Moçambique, através da análise dos ritos de iniciação.

Os ritos de iniciação *sena* e *ndau* assemelham-se em vários aspectos:

1. Exceptuando alguns casos (que se vão reduzindo, segundo as autoridades tradicionais de Cheringoma), os ritos são mais organizados pelas famílias, directamente entre os avós, alguns representantes da autoridade tradicional (i.e., curandeiro para protecção espiritual do rapaz) e os seus netos – facto que faz com que a figura dos mestres nestes dois grupos possa não ter o mesmo peso simbólico que encontramos no passado e noutros grupos;
2. Nos dois casos continua a haver lugares sagrados dos ritos mas com o intuito de teste da fecundidade dos rapazes (através da avaliação da qualidade potencial do esperma numa bacia de água, ou pela durabilidade da ereção, como nos informaram os adolescentes). É preciso referenciar que nem nos *makonde* nem nos *makhuwa* nos foi mencionada a prova de fecundidade nos homens (ela é inexistente ou é um dos itens de alto secretismo dos ritos). A masculinidade é também conferida através de ensinamentos de actividades laborais como fonte de sustento económico da família para os rapazes, enquanto para as meninas ensina-se a preservação do seu corpo como garantia de casamento e prestígio social familiar.
3. Nos dois casos, as raparigas são controladas pelos seus irmãos, quando crianças, e através do mecanismo do “deixar *paratu*”.
4. Segundo os adolescentes dos dois grupos, as tias paternas exercem um poder sobre os sobrinhos, na selecção e avaliação contínua do desempenho das suas esposas. Elas são as *vanyamayinga* (madrinhas no contexto *ndau* e no contexto *sena*).
5. Apesar de, como nos foi dito, os *sena phodzo* realizarem a circuncisão, um número importante dos outros subgrupos já não a realiza como prática de grupo (i.e., *sena gonzo* e *ntuala*, segundo nos disse um mestre *sena*: “Aqui essa coisa de circuncisão acontece mais com aqueles lá em Caia” (Dipac 2). Esta informação foi confirmada por dois rapazes *sena* num grupo

focal em Cheringoma: “eu não fiz circuncisão porque meu pai também não fez” (Marco 2 a); “eu ainda não fiz mas vou fazer sozinho no hospital” (Marco 2 b).

Este último aspecto é mais observável na tradição *ndaus*.⁷⁸ A virilidade e a patrilinearidade são marcas fortemente evidenciadas na construção dos papéis sociais de género entre os *senas* e *ndaus*.

Dado que, historicamente, os dois grupos vêm de tradições de ritos com origens étnicas diferentes, algumas diferenciações não foram ainda esbatidas pelo contacto/miscigenação entre ambos. Antes de mais, enquanto a prova da virgindade nos *sena* é factor qualificador da rapariga (para os ritos, e o *masasetu*,⁷⁹ para o casamento, para o prestígio familiar e avaliação do desempenho da sua mãe para continuidade no lar ou assumpção de papéis de madrinha ou de sucessão na chefia comunitária), nos *ndaus* essa prova interfere apenas como qualificador da menina para o casamento e prestígio da sua família (é verdade que está adjacente a este último a censura social da mulher/mãe da rapariga). Mesmo sem um perfil global de ritos colectivos, ainda continua a haver o peso comunitário sobre os mesmos no caso dos *sena*, daí por exemplo, como diz um jovem *sena*:

“Nós aqui, antes de passarmos pelo nosso avô, para os seus ensinamentos, e para a protecção espiritual pelo *mambo*, ainda não podemos saber o *jerwa*⁸⁰ nem ser *munhu*⁸¹” (Luís 2).

O *munhu* assume várias atitudes, como por exemplo, o gesto de “não olhar para trás” que simboliza o não retorno à infância. A idade para o *munhu* varia muito entre os dois grupos e no seio destes. Pode

⁷⁸ Mesmo tendo iniciado em regiões como Búzi e outras, a prática da circuncisão nos rapazes não se pode considerar um aspecto etnolinguístico do grupo pois deriva de um esforço que está a ser levado a cabo pelo discurso público das autoridades locais da Saúde.

⁷⁹ Dança da peneira em que a menina mexe as ancas imitando as posições da relação sexual, ao mesmo tempo que mostra as *matinji*.

⁸⁰ Culto, dança e postura igual aos do *masasetu* para as raparigas.

⁸¹ Sujeito saído da infância, reconhecido como adulto pela comunidade e com legitimidade para se casar e fazer filhos.

variar entre os 11 e os 18 anos, embora haja uma tendência de se concentrar entre os 11 e os 14 anos. A referência à rocha de origem dos *senas* é simbolizada nos ritos, razão pela qual estes escolhem um espaço no mato, com características paisagísticas similares para realizar os ritos, onde não são permitidas visitas (*lango*) e é apenas o velho (mestre) que transmite as tradições

Ora, se se regista um modelo mais familiar/individual de organização dos ritos de iniciação nos *ndaus* e nos *senas*, sucede como consequência que estes não ocorrem noutros espaços fora das regiões de origem (mesmo com o deslocamento populacional provocado outrora pelo Estado socialista). Aliás, isto pode ser entendido quando, por exemplo, um líder tradicional e curandeiro *sena*, em Cheringoma, afirma que:

“Quando a Frelimo entrou, começou a baralhar as pessoas. Nos tiraram das nossas terras, trouxeram aqui gente que não conhece as tradições dos *senas*, proibiram-nos de fazer as nossas coisas, por isso é que hoje os nossos ritos e cerimónias foram adulterados. Nós, os *senas* originais, diferentemente desses *senas ntualas*, é que sabemos como se fazem os verdadeiros ritos. Nunca, por exemplo, levamos uma criança que já não é virgem ou que não tem pai *sena* para os ritos, porque estaríamos a entregar os nossos segredos espirituais a estranhos e isso é que tem estado a nos custar muita desgraça” (Daniel 2).

Foi pela movimentação sociodemográfica no país, desde 1975, que se assistiu a uma deslocação massiva de populações e pessoas, anteriormente estabelecidas pela administração colonial, por força de objectivos políticos e socioeconómicos, criando-se etnoespaços (no sentido que lhes dão Dias e Dias, 1964) nos lugares aonde essas populações se fixavam. Isto faz com que Nampula, por exemplo, já não seja exclusivamente habitada por *makhuwas*, havendo a presença representativa de etnoespaços de antigos militares *makondes* (é o caso dos bairros de Muahivire, Muhala-expansão, Carrupeia), na cidade de Maputo (*makondes* no Bairro Militar e

makhuwas no bairro de Mafalala) ou na cidade da Beira (bairros da Manga e da Munhava).

São os próprios ritos que reforçam estes etnoespaços fora do lugar/província associado/a à origem dos *makhuwas* ou *makondes*, razão pela qual esses bairros são tidos como os locais étnicos representativos, e onde se realizam, regularmente, os ritos de iniciação, com toda a pompa ritualística (i.e., danças, como o *mapico*, para os *makondes*, e *tufo*, para os *makhuwas*). Para o caso dos *senas* e dos *ndaus*, a leitura etnoespacial deve ter, provavelmente, contornos diferentes aos que acontecem entre os *makondes* e *makhuwas*, devido ao carácter mais disperso e à ocupação, ou não, do campo político destes grupos, no processo de construção do Moçambique independente.

Depois desta breve descrição etnográfica dos ritos destes cinco grupos, importa referir que não foram tratados os subgrupos deles derivados nem os seus grupos ascendentes. Referimo-nos com destaque à expansão e distribuição destas identidades etnolinguísticas num contexto de mobilidade social, o que faz com que estejamos atentos à continuidade dos ritos em territórios fora dos seus espaços históricos originais (os etnoespaços trazidos por Dias e Dias, 1964). É importante referir que essa continuidade dos ritos nos diferentes etnoespaços existentes no país é mais evidente no caso dos *makhuwas* e dos *makondes*, ficando os *senas*, *ndaus* e *chuwabos* mais entregues a uma dinâmica de ritos individualizados, quer dentro quer fora dos seus lugares de origem.

2. Os ritos na actualidade: mudanças, contrapoder e reafirmação

2.1. Os ritos ontem e hoje: diferenças históricas marcantes

Os estudos consultados (Martins, 1989, Medeiros, 1995, Braço, 2008) tomaram como facto as ideias de que: (i) a duração das cerimónias e a época do ano em que os ritos se realizam foram sendo sujeitas aos contextos políticos e sociais vividos pela comunidade (ii)

a idade da circuncisão varia entre os seis e os quinze anos de idade, durando até cerca de 30 dias; (iii) o estatuto do padrinho e da madrinha depende do estatuto do pai e da mãe da/o inicianda/o; (iv) a iniciação é realizada em lugares escondidos e construídos para o efeito; (v) a educação é orientada para papéis sexuais distintos e para o perfil de grupo comunitário; (vi) aos iniciandos são ministrados remédios com o fim de curar, proteger, purificar e garantir a procriação; (vii) as danças, os tambores e a utilização de máscaras constituem um elemento relevante durante a realização dos ritos, marcando os momentos mais importantes; (viii), os ritos decompõem-se em ritos de separação, onde os iniciandos são afastados dos seus parentes e iniciam a reclusão, ritos da margem onde os rapazes são circundados, recebendo posteriormente conselhos e um novo nome (que é chamada de primeira e segunda fase da reclusão) e finalmente ritos de agregação onde os jovens regressam à comunidade, já adultos para o casamento.

Como veremos adiante, as três fases conheceram modificações nos seus processos, mantendo-se, porém, fortemente, o objectivo de reprodução da desigualdade de género (papéis sociais, sexualidade, expectativas e direitos), como será ilustrado no capítulo IV. Estes aspectos apresentam-se em todos os grupos etnolinguísticos, embora se verifiquem outros marcos de diferenciação das mudanças com base na influência da dinâmica histórica do grupo em causa, nomeadamente: (i) a colectivização (*makhuwas* e *makondes*) ou individualização (“outros” *senas*, *ndaus* e *chuwabos*) dos ritos descritos no ponto anterior; (ii) manutenção da circuncisão para os *makhuwas*, *makondes*, *chuwabos* e *senas phodzo*, redução da circuncisão para os *senas* não *phodzo*, reafirmação da circuncisão para os *ndaus*, por força político-administrativa e não cultural; (iii) a expansão de etnoespaços para os *makhuwas* e *makondes*, o que não se verifica para os *senas*, *ndaus* e *chuwabos*; (iv) por último, e como veremos adiante, se compararmos os *makondes* e *makhuwas* e os outros grupos, verificamos que, nestes, as mudanças nos ritos são mais de carácter formal (i.e., novos locais, novos agentes, redução do tempo) do que de conteúdo e de funcionalidade.

O presente estudo foi realizado em 2012, numa altura em que alguns aspectos da organização dos ritos foram já alterados (sobretudo devido à cada vez maior aproximação da urbanização). Todavia, independentemente dessas alterações, a organização da fase da separação continua a ser um momento envolvido de mistério mágico-religioso (vejam-se as preces e súplicas dos curandeiros para protecção dos lugares onde serão acolhidos os escolhidos para os ritos, a introdução dos recém-chegados ao uso de raízes, plantas e peles de animais, sobretudo no caso das comunidades de Mecúfi e Macomia, em Cabo Delgado, e de Gurué na Zambézia).

Conforme referimos, a ida aos ritos era, de forma evidente, um movimento grupal dos jovens e adolescentes para lugares épicos e de geografia particular (o mato no caso dos rapazes e a cabana no caso das raparigas), organizado pelos detentores do poder ritualístico, conferido por herança/sucessão. Sobretudo nas cidades, isso hoje caracteriza-se mais como um movimento iniciado pelos pais/famílias ao entregar os seus filhos para uma rápida e simbólica intervenção de agentes profissionais (sem, necessariamente, reconhecimento comunitário), paralelamente à tendência de diminuição das idades dos rapazes e mesmo das raparigas (também ritualizadas cada vez mais de forma individual). No caso destas, destaca-se o facto de que a própria selecção já não precisa de esperar pela evidência da transformação física, o que nos leva a crer que o risco de perdê-las como fonte de recursos económicos familiares, se torna maior com o advento da modernidade.

Na fase da margem, a mudança é muito mais lenta. Enquanto na separação os processos e critérios de recrutamento, a duração temporal e a marcação simbólica e a identitária vão sendo modificados e, na agregação, as referências épica e comunitária cedem cada vez mais lugar à família central (responsável por assegurar a premiação do novo adulto, por meio de roupas novas, festa), a margem apresenta mudanças menos claras, destacando-se apenas a sofisticação dos conteúdos e os novos perfis dos agentes detentores do poder dos ritos (esta é uma fonte de conflito interno, em torno da disputa de legitimidade do poder no exercício da actividade, como, por exemplo, o critério de profissionalização).

Para além do facto evidenciado pelos mestres de que a diminuição da idade das crianças serve para as poder encontrar numa fase de plena inconsciência dos factos e processos da vida futura, a avaliar pela idade dos rapazes e raparigas entrevistados em todos os locais, o fenómeno da diminuição das idades dos iniciados verifica-se em todos os grupos sociais e etnolinguísticos. Adicionalmente, outros dois factores estão na origem deste fenómeno: um que tem a ver com o papel da escola na construção da consciência de cidadania nos adolescentes, e outro que é corolário do contexto de sobrevivência económica rural/periurbano que conduz as famílias a colocar as suas filhas mais cedo no mercado das trocas matrimoniais. Saliente-se que, se antes:

“Consoante houvesse maior ou menor necessidade de introduzir mais depressa ou mais lentamente os jovens na circulação da esfera produtiva e na esfera matrimonial, assim eram submetidos, mais tarde ou mais cedo, aos ritos da puberdade” (Medeiros, 1995:138).

Actualmente, a entrada nos ritos tem a ver também com um suposto contexto de risco/ameaça que eles vão enfrentando na modernidade, conferindo um novo rosto social às suas funcionalidades.

Essas novas funcionalidades têm mais a ver com o cruzamento intersocial e político, a ser encarado em três perspectivas. Em primeiro lugar, a relação entre o poder dos detentores da organização dos ritos (organizadores, mestres, matronas, agentes espirituais) e o poder do Estado, com cúmplice co-legitimação dos diferentes poderes. Os primeiros estão consignados à categoria de poder cultural/tradicional e actuam na legitimação do discurso do poder político central de “defesa/estima da nossa cultura”, o qual também silencia matérias tácitas de violação de direitos humanos, privação de liberdades, casamentos e gravidez precoce, produzidos por alguns dos preceitos normativos dos ritos. Aliada à função de sobrevivência política está a sobrevivência da integração étnica num contexto distante como é a cidade de Maputo e de sobrevivência do grupo no contexto do Estado como agregador e desagregador de identidades singulares.

Em segundo lugar, o cenário actual caracterizado pela aceitação de outros grupos de pessoas que se aproximam/interessam em participar nos ritos como forma de responder a outro tipo de objectivos privados, diferentes dos originais. Esta situação tem mobilizado os detentores da organização dos ritos, sobretudo na cidade, a dar uma resposta positiva a este novo mercado como mecanismo de assegurar ganhos materiais daí advindos. Esta é a função de sobrevivência económica.

Em terceiro lugar, a construção das identidades masculina e feminina e o controlo do corpo. Esta função é o núcleo da aprendizagem ritual e a razão de ela merecer destaque nesta pesquisa prende-se com dois aspectos constatados durante o trabalho de campo, nomeadamente, a sua reduzida abordagem na literatura sobre os ritos e o fenómeno, que não deixa de ser curioso, de manutenção e até sofisticação, nalguns casos, das formas da construção das identidades de género e do controlo sobre o corpo feminino.

Vemos que, embora a cronologia dos ritos e o carácter sociológico dos seus actores tenha sido afectado, é importante ter em atenção que as mudanças que aqueles sofreram não alteraram o cerne das suas performances (i.e., continuam os eventos críticos e a singularidade da sua ocorrência e o lugar no contexto da vida social das comunidades para o caso em que os ritos têm dimensão colectiva, entre *makondes e makhuwas*), nem quando a dimensão é mais de *status* pessoal do indivíduo (elemento também dos ritos colectivos), nas comunidades nas quais os ritos de iniciação têm apenas um carácter mais familiar (*senas, ndaus, chuwabos*).

Paralelamente a este cenário de mudanças dos ritos, há um outro cenário paralelo e que mexe com as relações de poder de forma estrutural e conjuntural, e que tem a ver com um quadro de relações intra-agentes profissionais dos ritos, com as relações entre estes e os sujeitos grupo-alvo e com as relações entre instituições culturais e Estado.

No primeiro quadro, tornou-se evidente nas entrevistas que o sentido de mudança dos ritos, para mestres e matronas, está apontado para um cenário no qual se revela uma deslocação sincrónica do seu

poder, decorrente da redução da sua acção/intervenção e respectivas contrapartidas materiais e de poder simbólico. É esta perspectiva que, na actualidade, leva os agentes mais idosos a responsabilizarem os organizadores mais novos do aparente insucesso das expectativas sociais dos ritos nos jovens e a considerá-los ilegítimos/não autênticos. Esta não “autenticidade” de muitos organizadores é que provoca, segundo as gerações mais velhas, conflitos e banalização da ordem dos ritos, em contradição com a rigidez e a previsibilidade das suas expectativas em tempos imemoriais. Vale a pena referir que tal rigidez “ultrapassada” podia estar associada à reduzida ou inexistente democratização das relações sociais, permitindo, por exemplo, que a violência fosse marcadamente (e até publicamente) um mecanismo de instrução nos ritos, que teve que ser silenciado com o advento do Estado de Direito.

Podemos reparar como este quadro é espelhado a partir da entrevista com um líder tradicional na província da Zambézia:

“Eu fiz ritos no mato em Maloa (Mecuburi). Lá no mato de verdade, no fundo mesmo do mato. O rito daquele tempo e o rito de hoje posso dizer que é igual e não é igual. Muitas coisas não são normais hoje. Antigamente, aquele movimento que tínhamos para os ritos agora já mudou. Há muito tempo quando a pessoa chegasse num sítio onde houvesse gente mais velha, ela tinha de se afastar com respeito. Alguém que tivesse ritos cumprimentava todos na rua, dava lugar de passagem ou de assento aos mais velhos, media as palavras que falava em público e com os pais. As pessoas que orientavam os ritos eram muito idosos e sabiam dos segredos espirituais para as coisas acontecerem bem, mas hoje é tudo de qualquer maneira, não respeitam o tempo. Antes ficávamos três meses no mato, hoje uma semana só, já está, e também não avaliam bem se a pessoa está em condições de entrar ou não. Por isso, temos adultos de qualquer maneira. As pessoas só querem dinheiro agora” (Feniassa 3).

No mesmo diapasão, um líder *sená*, na província de Sofala afirmou:

“No tempo dos nossos pais as coisas eram muito mais originais. Quando a Frelimo entrou tudo começou a se estragar, trouxeram essa democracia e agora não estamos a conseguir educar os nossos filhos, não estamos a conseguir fazer bem os ritos das nossas crianças” (Ernesto 2).

Neste discurso parece estar implícita a ideia nostálgica de perda de um poder de uso da violência/coerção (sancionada do ponto de vista legal, na educação dos menores).

O segundo quadro de relações agentes/sujeitos dos ritos apresenta mais um cenário de expectativas e necessidade de mudança por parte destes últimos, do que uma consciencialização por parte dos primeiros. Isto é, ao analisar as entrevistas dos adolescentes, vemos que, embora não coloquem em causa a permanência dos ritos, o sentido de mudança toma outra roupagem. Isto é, os adolescentes, talvez devido ao seu papel enquanto sujeitos-objecto dos ritos, abordam a necessidade destes deixarem de ser violentos (violência que os mestres e matronas consideram ausente, mas que, como podemos constatar nos depoimentos de alguns adolescentes, ainda é marcante), para passarem a ter um nível mais democrático, tal como ilustra o extracto da entrevista, com um grupo focal *makhuwa*, em Pemba, quando respondiam à questão se gostaram ou não dos ritos:

“Não gostei. Não gostei por me terem batido muito. Apesar disso levarei os meus filhos porque faz parte da nossa cultura. Eu sou *makhuwa*” (Diogo 1a).

“Sim e não. Aprender a caçar e a dançar foi bom, mas não gostei da comida, só comíamos massa de milho. Eu também levarei os meus filhos porque senão eles não terão sorte na vida” (Diogo 1b).

“Algumas coisas sim e outras não. Não gostei de me terem cortado o prepúcio a sangue frio. Enganaram-me na altura, dizendo que estávamos dando um passeio pelo mato para recolher mel de abelhas, enquanto iam-me amarrar para cortar o bicho; acho que apenas a circuncisão no hospital bastava” (Diogo 1d).

Com estas declarações dos adolescentes, poderemos afirmar que o recuo público da violência, a urbanização (movimento oposto ao da necessidade e papel do mato para a realização dos ritos autênticos, segundo os seus guardiães) e a monetarização do trabalho dos ritos (movimento que gerou novos profissionais, sem o respeito considerado necessário aos critérios tradicionais de profissionalização) caracterizam o contexto de mudança. Para além disso, releva-se o apelo a um contexto urbano e democrático ou de cidadania, no qual as e os jovens podem ter um papel participativo e crítico do processo. Ora, será isto pacífico num contexto em que os ritos se inauguraram e se afirmaram, historicamente, numa base de relações de poder coercivas, pelo secretismo, e por um processo de transmissão de um saber acrítico e que talvez já não se enquadre no perfil de sujeitos da modernidade?

2.2. Objectivos aparentes e secretismo dos ritos: *continuidade e sofisticação*

É certo que não existe uma consciência colectiva homogénea entre os actores que, aos vários níveis, intervêm nos ritos, porém, o ordenamento das práticas dos actores envolvidos (pais e mães, mestres e matronas, filhos, madrinhas e padrinhos, líderes comunitários e religiosos) leva-nos, segundo a ideia sumária de Feliciano (1998), a que, no seu conjunto, eles cumpram uma ordem de distribuição de poderes e papéis sexuais, reprodutivos, sociais e económicos, entre homens e mulheres, na estrutura das sociedades onde os ritos de iniciação são de importância elevada.

Podemos constatar ainda que um dos marcos do simbolismo dos ritos reside, essencialmente, no seu carácter de objecto de segredo, quer ao nível do seu conteúdo, quer ao nível dos seus papéis últimos ligados à ideia de transformação de adolescentes em adultos (havendo quem mesmo defenda que é pela manutenção do secretismo que o rito persiste ainda hoje). Ora, segundo as constatações da pesquisa, diríamos que as causas que fazem do segredo um elemento central têm a ver com a manutenção de papéis e funções sociais inquestionáveis, nomeadamente, a divisão sexual do

trabalho, a circuncisão (para o caso dos *makhuwas*, *senas* e *makondes*), o incontornável “respeito” pelos mais velhos e pelas tradições, a educação para o “não exercício de cidadania” (deveres anti-direitos), o controlo sobre a sexualidade e sobre o corpo (sobretudo da mulher), a manutenção de um *status quo* de dominação política, simbólica e económica das lideranças tradicionais, a instrumentalização e a mercantilização feminina e matrimonial e a reprodução da violência e da obediência como mecanismos de controlo da ordem social. Continuando como esferas secretas, os ritos têm como objectivo conferir imobilidade ao modelo e às instituições culturais.

A manutenção dos campos “secretos” dos ritos faz-se hoje acompanhar por mecanismos sofisticados do seu exercício, numa era moderna. Estamos a falar de mecanismos de sofisticação dos ritos que vão desde a actualização/modernização de discursos, por exemplo, aos discursos cautelosos dos agentes sobre os seus objetivos e conteúdo efectivos, assim como das práticas ritualísticas ou até performáticas que lá ocorrem. É de considerar também que o discurso de que os ritos são necessários para uma educação de “bons valores” e “respeito” (por exemplo, dos mais novos pelos mais velhos, das mulheres pelos homens), pode influenciar a actualização da forma de relacionamento com os poderes públicos estatais, graças à maneira como o Estado se posiciona face ao contexto do poder “tradicional”.

Todos os rapazes, sem excepção, revelaram ter ido aos ritos sem saber onde iam e menos ainda o que eventualmente lá poderiam encontrar (a maioria foi ludibriada, tendo sido convencidos a ir ao mato por um pretexto qualquer), e que, ao chegar, lhes cobriram os olhos com panos durante os primeiros processos rituais (circuncisão tradicional, teste da erecção do pénis, teste de ejaculação e de fertilidade).

Como nos informou um jovem *makonde* em Cabo Delgado, foi surpreendido e ficou amedrontado com todo o aparato encontrado nos espaços rituais:

“Quando chegou a altura de ir aos ritos, eu nem fazia ideia, o meu pai me levou para passear no mato dizendo que estávamos à procura de uma colmeia para retirar mel de abelhas” (Vasco 1).

Do mesmo modo, um jovem *sena*, em Cheringoma, afirmou:

“Obrigaram-me a me masturbar e a ejacular, depois puseram o meu esperma na água, não sabia para quê, mais tarde fiquei a saber que estavam a ver se eu conseguiria fazer filhos quando fosse casado” (Luís 2).

Portanto, o secretismo é dos mecanismos fundamentais para a imposição dos ritos, considerando a transmissão de valores que se querem inquestionáveis, através do estabelecimento de relações de dominação carismática (na visão weberiana), e da oralidade enquanto processo de transmissão do saber acrítico (no qual o poder cognitivo segue regras de *status* e legitimidade socioculturais).

Embora alguns intervenientes subvertam as normas de obediência, a maioria não revela informações a este respeito, deixando-nos a alternativa de análise por tabulação de informação, como, por exemplo, a ligação do segredo com o medo e este com a violência e a relação entre a idade e os casamentos prematuros e a gravidez, uma vez estarem as raparigas já aptas para o matrimónio após os ritos de iniciação, como revela uma agente de saúde na Zambézia:

“Eles nunca vão dizer, mas, para além de questões de saúde nos ritos, há um factor social neles porque, em geral, o pai da menina quer lucro imediato ou dinheiro simbólico em troca da filha. Isto também acontece com as mães viúvas ou avós e tios que ficam a cuidar de crianças órfãs. Quanto mais tiverem meninas mais recurso há na família. Para eles o que é importante não é o amor, mas o dinheiro. É por isso que, embora nunca tenha lido sobre isso, e embora ache que o alongamento dos lábios não prejudica o desenvolvimento biológico da criança, o processo de alongamento dos pequenos lábios está ligado à necessidade de a jovem estimular o seu sistema hormonal, produzindo estrogénios e

progesterona. Em consequência, ela vai procurar alguém para lhe estimular. Esta prática pode levar à aparição da menarca mais cedo, e em outras palavras, o desejo sexual” (Zubaida 1).

Diríamos, então, que, de entre as funções ocultas estariam: a privação dos direitos da mulher em favor do poder masculino (inculcação da violência como mecanismo de controlo e dominação da ordem social), o controlo da reprodução biológica e da sexualidade feminina, a veiculação de uma ordem tradicional de planeamento familiar (demográfico e de saúde) e educacional, no sentido dado por Braço (2008) quando fala numa perspectiva romântica de papéis sociais ligados à educação dos indivíduos (a qual, segundo ele, pode até ser objecto dos *curricula* oficiais de educação, com uma abordagem que pressupõe a coabitação pacífica entre normativos educativos, não só diferenciados mas contraditórios).

Ainda que ocultamente, emerge, coberto por um discurso officioso perpetuado, pública e oficialmente, o discurso da higiene e da transmissão de bons valores cívicos de “bom homem/boa mulher”. Estes são discursos paradoxais, dado que, primeiro, a higiene se fundamenta em critérios não homogêneos e dispersos de saúde pública e/ou pessoal (umas comunidades assumem a circuncisão masculina como sendo um mecanismo de protecção contra infecções, como os *makhuwas* e *makondes*, ao mesmo tempo que outras não a têm como prática dos ritos masculinos, como os *senas* e *ndaus*). Em segundo lugar, do lado feminino a higiene começa e termina no espectro sexual da menstruação, enquanto do lado masculino ela começa e termina no espectro sexual da circuncisão, ficando de fora toda uma gama de questões de saúde e higiene pública e pessoal. Em terceiro lugar, as noções de “bom homem” e de “boa mulher” recaem no quadro da naturalização de papéis sociais de género, por um lado, e no quadro da legitimação do poder de dominação do homem sobre a mulher, por outro. O “bom homem” é o chefe de família e o provedor principal de alimentação e do rendimento familiar. A “boa mulher” é a esposa que faz filhos, que obedece ao marido e aos familiares deste, que sabe o seu lugar (ocupacional e de tomada de decisões) entre os demais elementos da família alargada, que cuida

das crianças e da casa, perpetuando a posição das mulheres dentro daquilo a que Meillassoux (1975)⁸² vê como:

“intercâmbio socioeconómico das mulheres (i.e., para fins matrimoniais, controlo do parentesco, controlo do incesto) inseridos num controlo mais alargado de gestão da economia doméstica, ou mais precisamente das relações de produção” (Meillassoux, 1975: 30-31).

Sendo por isso que:

“Em geral, sejam as potencialidades procriadoras da mulher, que são negociadas na altura da sua entrada na comunidade/família de acolhimento, incluindo até a idealização de prazos para a observação dos efeitos da sua fecundidade. Essa negociação e controlo do intercâmbio é do domínio patriarcal, onde mulheres mais velhas também participam na selecção, preparação e disponibilização das raparigas para a troca. Neste sentido, família, clã, linhagem e comunidade fazem parte dum quadro mais alargado de controlo da reprodução e das raparigas, através de estratégias de reprodução social” (Meillassoux, 1975: 77-81).

É preciso acrescentar a esta posição de Meillassoux o conteúdo de transformação simbólica e de contrapoder entre os actores dos ritos, visto, por exemplo, neste confronto entre o discurso moderno e o tradicional, sobre a sua continuidade. Por outro lado, a ocultação das cerimónias rituais e de grande parte das formas de aprendizagem está também na ordem do segredo (que constitui, simbolicamente, uma dimensão do poder) e tem também a ver com a influência da actual ordem política nas instâncias tradicionais, tal como testemunha Armindo 3, em Mecúfi:

“à menina é-lhe ensinada a ser burra, mas claro que ela não será burra, isso depende da inteligência de cada pessoa, o que

⁸² Isto não significa que estejamos a dar um cunho economicista a esta realidade, tal como é acusado Claude Meillassoux. Estamos apenas a trazer mais uma dimensão, neste caso da ordem da organização das intenções e performances socioeconómicas da realidade em causa.

se quer é que ela aprenda a fingir que não viu, não sentiu, não ouviu para que não haja conflitos dentro de casa”.

Assim, os ritos escondem-se nos discursos da “higiene” e do “respeito/moral/boa educação”, como estratégias de afirmação no “público”. Para analisar a eficácia deste silêncio recorreremos aos conceitos de Bourdieu (1989) de poder simbólico e de dominação de Weber (2004). Na linha deste autor:

“a dominação acontece numa situação em que uma vontade manifesta (mandado) do dominador ou dos dominadores quer influenciar as acções de outras pessoas (dominado/s) e, de forma efectiva e material ou simbólica, as influencia de tal modo que tais acções, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas acções (obediência)” (Weber, 2004: 192).

Existiriam, nesse sentido, dois tipos possíveis de dominação radicalmente opostos. Por um lado, a dominação em virtude de uma constelação de interesses (especialmente em virtude de uma situação de monopólio) e, por outro, a dominação em virtude de autoridade (poder de mando e dever de obediência) (Weber 2004). Se, segundo o próprio autor, tipo e mecanismos de dominação e coação estão ligados aos tipos de autoridade tradicional, carismática e burocrática/pública, os dois casos caracterizam a relação de poder nos ritos entre profissionais e o grupo-alvo dos ritos (incluindo as famílias destes), dentro de um quadro monopolista de reprodução de um tipo de sociedade (que, sob a perspectiva de relações de género, se pretende/confirma como androcática).

3. Estado, religião e ritos

3.1. Lealdades sociais tradicionais do poder político do Estado moçambicano: os casos dos discursos da “nossa cultura” e da “unidade nacional”

Diríamos que o Estado, tal como as associações políticas que historicamente o precedem, estabelece uma relação de *dominação* de

homens sobre homens, apoiada por meio de coacção legítima. Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeter à autoridade invocada pelas que dominam num momento dado. Só podemos compreender quando e por que o fazem, conhecendo os fundamentos justificativos internos e os meios externos nos quais se apoia a dominação.

Para Weber:

“O Estado moderno inaugura-se, neutralmente, com um poder de dominação racional, contratual e burocrático, encontrando a sua mais avançada expressão no Estado de Direito” (Weber, 2004: 525)

Nesta ordem de ideias, Amselle e M'bokolo (1985), afirmam:

“Em África atribui-se o comportamento e as práticas do funcionalismo público como combinação entre Estado, Administração Pública e elites políticas dominantes, e estas tendentes a ser uma extensão do contexto de inserção da legitimidade do poder político a nível da estrutura e distribuição do poder tradicional. Uma análise determinista do fenómeno é fixada no que chamaria de tradição cultural africana, deixando elementos de dinâmica política de fora e a problemática da cultura sem análise crítica” (Amselle & M'bokolo, 1985: 419-421).

Esta posição permite ver o fenómeno da convivência entre os poderes público e tradicional por meio de factores de jogo conflitual, trazidos pelos agentes da ordem tradicional que procuram afirmação no discurso e contexto do Estado moderno, ao mesmo tempo que as elites detentoras do poder do Estado buscam reconhecimento nessa lógica de “tradição ou cultura africana” (neste caso moçambicana), visto ser a mais forte estratégia de manutenção do poder, pelo menos no momento em que o jogo democrático ainda se revela incipiente.

Nos debates políticos e académicos desenvolvidos em Moçambique, sobretudo a partir da década de noventa, foi prestada muita atenção às instituições políticas tradicionais. “Nos círculos governamentais (em particular no Ministério da Administração Estatal), tiveram

lugar discussões sobre o futuro social e, necessariamente, sobre o passado político das chamadas autoridades tradicionais, contrariando uma posição ideológica do Estado marxista-leninista (após a independência nacional) autoritária e coerciva face às autoridades tradicionais e práticas de índole etno-cultural obscurantista” (Lourenço, 2008: 115).

A mudança de postura e propaganda ideológica do Estado evidenciase, por exemplo, a partir da introdução da figura de “poder local” na emenda constitucional de 1996 (poder local esse que foi plasmado como forma de exercício de administração política por competência consultiva ou vinculativa ao nível das comunidades locais: regulados, autarquias, conselhos locais, etc.), ou mesmo pelo Decreto nº 15/2000, do Conselho de Ministros, de 20 de Junho, que mais tarde reconhece as autoridades tradicionais como o prolongamento da acção administrativa e territorial do Estado (com papéis, por exemplo, na Lei de Terras, e outros recursos naturais, ou nas instâncias comunitárias de resolução de conflitos). Tratou-se de uma viragem que buscou alianças com autoridades tradicionais, nos casos de prolongamento “histórico” de laços de ligação político-partidária entre as comunidades rurais e o partido no poder, a Frelimo, e reinvenção da autoridade tradicional nos casos de interrupção ou inexistência “histórico/a” de laços político-partidários entre as comunidades rurais e o partido no poder (Brito, 1995).

Segundo Lundin (1998), toda esta nova ofensiva de cooptação do poder tradicional por parte do Estado moçambicano se justifica pela necessidade de resolver os problemas da baixa legitimidade de representação do poder político no projecto de Estado-Nação ou de unidade nacional em Moçambique, factor global um pouco por toda a África, atravessada pela diversidade e disputas etno-linguísticas na ocupação do espaço político nacional. Isto faz com que em Moçambique, por exemplo, o pacto político entre o poder público e o poder tradicional esteja cada vez mais em vigor, dada a própria forma elitista e de estruturação do poder do Estado africano/moçambicano (Forquilha, 2006), diria mesmo Médard, uma forma “neopatrimonialista e clientilista” de onde o nepotismo é consequência directa (Médard, 1976).

A tese de Martin (2002) é relevante quando afirma que o jogo político Estado-cidadãos é dominado por enredos, aparentemente coincidentes ou ocasionais, que escondem intencionalidades às quais a ciência política deve cada vez mais prestar atenção, dada a sua materialização na vida social, económica e política (i.e., representações, interesses, opiniões, disputas, linguagens, discursos, etc. dos políticos e dos cidadãos). E, segundo Geffray (1990a), o enredo elitista, neopatrimonialista clientelista exprime, para o caso moçambicano, a controvérsia trazida em torno do grupo *changana*, na dominação do poder do Estado pós-independente, e a correlativa exclusão e contestação de outras elites etnolinguísticas (sobretudo *senas* e *ndaus* do centro de Moçambique) – que podem explicar o apoio social dos guerrilheiros contra a Frelimo na guerra dos 16 anos (aliás, é por este facto que este conflito armado foi classificado de guerra civil por autores como Geffray, 1990a, e Cahen, 1987).

Hoje, sobretudo por razões de ganhos eleitoralistas, pela reafirmação das elites tradicionais na composição da classe dirigente do Estado, e fruto da nova abordagem do poder do Estado face às elites e ao poder tradicional, estas gozam de um estatuto político e de um reconhecimento reposto no seio das suas comunidades e conquistado no contexto do poder e discurso públicos (justificando-se aqui a cumplicidade de poderes aos níveis micro/comunitário e macro/Estatal).

Para além disso, a partir do referido Decreto nº 15/2000, os detentores da autoridade tradicional passam a ser subsidiados pelo Estado (residência e remuneração por actividade pública) e assegurados por símbolos de soberania do Estado como a bandeira nacional nas suas residências e faixas de veste oficial (há autores como Cohen (1974) e Mamdani (1996), que apontam este facto como mecanismos de cooptação do poder tradicional pelo Estado, aquilo a que os juristas do Direito Público chamariam de privatização do Estado). Neste encontro de poderes no qual as autoridades tradicionais são colocadas como detentoras de poderes públicos e comunitários, perguntar-se-ia: o que esperar do desenvolvimento do estatuto e do poder social dos ritos neste contexto?

Por um lado, o estudo constata que o estatuto social e político dos ritos é legitimado no contexto actual do poder das autoridades tradicionais. Ou seja, os ritos acontecem no contexto do exercício de papéis de poder da autoridade tradicional, ao mesmo tempo elaborando estratégias políticas visando directamente o poder do Estado. Aliás, concebemos essa “autoridade tradicional” dos ritos também enquanto processo de dominação jurisdicional, religioso, social ou político consuetudinário, emanado por herança histórica e veiculada por créditos/capitais de base social. Neste contexto estão os régulos, rainhas, chês, *sampandas*, *fumos* e *mambos*, conselho de anciãos, por vezes curandeiros, como detentores dessa forma de poder/autoridade. É nesta ordem de ideias que não foi surpreendente o facto de, durante o trabalho de campo deste estudo, termos tido contactos com régulos e chês que reúnem na sua corte jurisdicional mestres e matronas de ritos (veja-se o caso do régulo Luís-filho na Beira/Sofala, do chê Lakina Leli em Mecúfi/Cabo Delgado, e chê Sulemane Momba em Macomia/Cabo Delgado).

Por outro lado, o estudo entende que, por via deste enredo político “Estado-autoridades tradicionais”, se desenrola um jogo de cumplicidade, por via de mecanismos previsíveis ou extraordinários, manifestos ou latentes, duradouros ou circunstanciais, para o não questionamento do lugar dos ritos na vida social das comunidades que o praticam, por duas razões: uma que tem a ver com o pacto silencioso entre o Estado e as autoridades tradicionais, e que também sobrevivem do “negócio” dos ritos, e outra que tem a ver com os discursos da “nossa cultura” e da “unidade nacional” que, nos últimos tempos, têm dominado a busca pela simpatia das populações por parte do partido no poder do Estado. Ou seja, se tradicionalmente a prática dos ritos é um processo central da autenticidade da construção de famílias, e está sob a égide jurisdicional e material das autoridades tradicionais (nas suas diversas formas), daí a legitimidade dos ritos num momento em que o poder tradicional busca legitimidade pública. Para além disso, se os ritos são o ponto forte da “nossa cultura”, então é preciso que o Estado os respeite como “riqueza cultural”, sendo assim, se fidelizam os posicionamentos abonatórios dos ritos de algumas autoridades da

Educação e da Saúde e de dirigentes do Governo central, bem como o conformismo institucional da Acção Social provincial.⁸³

Aliado ao discurso da “nossa cultura” está o da “unidade nacional”. O que seria essa unidade nacional? Estudiosos da teoria do Estado-nação⁸⁴ afirmam que a unidade nacional é um processo contínuo de consolidação de identidades político-socio-culturais de um agregado populacional num Estado. E, segundo Gellner (2009), o grande problema, na maior parte dos casos, reside no desafio da coincidência entre as fronteiras do Estado e as da Nação, pois enquanto aquele envolve esforços artificiais de jurisdição e poder político sobre a sociedade moderna, a Nação configura identidades, cultural, sociolinguística, socioreligiosa, etc. No caso africano, como aponta Smith (1993), essa identidade nacional aparece depois dos Estados definidos em contexto de partilha externa dos territórios e dos povos de África, fazendo com que a unidade nacional esteja mais ligada a projectos políticos muitas das vezes coercivos.

É nossa percepção que a unidade nacional é um objecto contaminado por ideologias políticas dominantes de organização da base social de qualquer Estado. E, para o caso moçambicano, esse projecto político de unidade nacional aparece com duas dimensões distintas e paradoxais. A primeira tem a ver com o facto de que, com a independência nacional, em 1975, a orientação marxista-leninista monopartidária projectou a unidade nacional que, coercivamente, aniquilava todas as formas tradicionais de autenticidade sociocultural e de organização política (Geffray, 1990a). Esta aniquilação, segundo Geffray, traduziu-se na repressão ao

⁸³ Vale aqui recordar, por exemplo, que, no movimento de enquadramento legal e institucional da autoridade tradicional, enquanto alargamento “natural” do poder administrativo do Estado ao nível das aldeias, povoações e localidades (Decreto nº 15/2000 do Conselho de Ministros, de 20 de Junho), a Renamo tomou também a dianteira em perfilar régulos (por exemplo, *sapandas* e *mambos* nalgumas regiões da zona centro do país, como Gorongosa, Cheringoma, Chibabava), facto que colocou o partido no poder alerta, levando-o a desencadear uma contra ofensiva na cooptação de tais autoridades tradicionais da oposição (por exemplo, foi o que aconteceu em Caia e na Beira, em que os régulos mudaram de filiação a favor do partido no poder).

⁸⁴ Por exemplo, Hobsbawn (1990), Smith (1993), Gellner (2009).

“tribalismo”, na proibição do curandeirismo, na eliminação de chefaturas e regulados locais, entre outras inibições coercivas ligadas a iniciativas de autodeterminação tradicional social, linguística, económica e/ou política, tudo em nome de uma ideia de nova nação sem complicitades com o sistema capitalista (visto como um mal) ou prolongamentos ideológicos do anterior regime de administração colonial, de uma ideia de “homem novo”, de revolução contra o passado tradicional e colonial, de ofensiva anti-inimigo da revolução e do povo (Lundin, 1995). Esta política inscrevia-se, assim, na lógica frelimista de se autoproclamar como o único e legítimo representante do povo moçambicano, eliminando todo o concorrente socialmente diferente e susceptível de pôr em causa o seu poder (um só povo, uma só nação, uma só cultura, um só partido), com o pretexto de preservar a unidade entre os moçambicanos.

A segunda dimensão tem a ver com a afirmação do modelo neoliberal de mercado, a partir do final da década de 1980, no qual muda o discurso de unidade nacional, silenciando-se as posições anti-capitalismo, anti-tradição, anti-curanderismo e anti-régulos/chefaturas locais. Depois deste pequeno período de silêncio sobre a unidade nacional, durante os mandatos governamentais entre as primeiras eleições gerais em 1994 até ao início dos anos 2000, o período caracterizou-se pelo discurso de reconstrução do país então destruído pelos “outros” (segundo o discurso do partido no poder). A partir do mandato governamental de 2004, o discurso da unidade nacional volta em peso e com nova roupagem ideológica, dominado pelas ideias de “autoestima”, “valorização da nossa cultura”, entre outras que vão no mesmo sentido. É aqui onde ressurgem programas específicos de publicidade da “tradicionalidade” de danças, gastronomia, jogos locais (por exemplo, vide momentos publicitários da Televisão de Moçambique, campeonatos nacionais de jogos tradicionais, festivais nacionais de danças tradicionais e feiras nacionais de gastronomia) que vão de encontro ao que alguns autores (Lundi e Machava, 1995) designam de corrida pela reconciliação com o poder local tradicional (pelas razões da mudança ideológica e de organização do Estado atrás apontadas) e que outros (Forquilha, 2006) denunciam como

mecanismo de representatividade social do Estado por meio de estratégias de cumplicidade.⁸⁵

Como podemos constatar, aliado aos dilemas do poder público face aos ritos, mostrados anteriormente, estes (incluindo o lado incontestável dos seus segredos, da sua violência, do seu atentado aos direitos humanos) encontram algum conforto no contexto da nova estratégia ideológica do Estado, a partir dos discursos de “nossa cultura”, da “auto-estima” e, sobretudo, da valorização oficial e pacto de cumplicidade com as autoridades tradicionais (agentes centrais da organização dos ritos).

A constatação acima não significa que haja apenas uma convivência harmónica nessa relação entre Estado e autoridades tradicionais dos ritos. Existe, como em qualquer relação de poder, uma acção-reacção conflitual determinada por factores, como a luta pelo poder de afirmação social na esfera comunitária entre os agentes locais, por exemplo, entre régulos (extensão do poder administrativo do Estado) e os mestres dos ritos. É de mencionar igualmente o encontro e o confronto interpartidários, quando as autoridades tradicionais dos ritos (incluindo os curandeiros) são de filiação partidária oposta ao partido no poder. Neste caso enquadra-se perfeitamente a posição do falecido régulo Luís I na Beira, o qual várias vezes se mostrou, segundo a imprensa, simpatizante da Renamo, numa altura em que práticas dos ritos de iniciação foram desencorajadas pelo Estado, que hoje delas se apropria para granjear a simpatia partidária do actual régulo. Destacamos ainda a luta pelos ganhos materiais fruto do negócio da gestão dos ritos, como nos confessou um líder tradicional na Zambézia em entrevista de grupo:

“O Estado permite as nossas actividades só que aqueles que trabalham nos Postos Administrativos são mais curiosos para o dinheiro que fazemos nesta nossa actividade de circuncisão e ritos. Este dinheiro é dinheiro de sangue, por exemplo, eu

⁸⁵ Os autores que defendem esta posição argumentam que, nesta estratégia, vale, inclusivamente, o silêncio do Estado face a práticas tradicionais que em nome da “nossa cultura” e da “auto-estima” acontecem nas comunidades detentoras dessa tal “riqueza cultural”. Aqui se encontram os ritos, por exemplo.

quando levo o dinheiro para repartir com um régulo da zona, os outros e os do Posto Administrativo se apercebem e fazem guerra. Isso é um erro porque aquele é um trabalho que, sem cerimónia, aquelas crianças não cortam nada, e ainda por cima quando eles conseguem uns dez milhões nas suas coisas, não se lembram de nós, repartem entre eles” (Feniassa 3).

Enfim, a grande questão que fica aqui em aberto (a qual tem alimentado o cerne dos debates acerca do relativismo e da defesa da cultura) tem a ver com a apropriação que os "nativos" fazem da "cultura", como argumento para reclamar a manutenção de desigualdades que são interessantes para as lideranças "tradicionais", tal como o próprio *apartheid*, na África do Sul, utilizava (através do estadista Smuts) um argumento relativista de "defesa das tradições" para sustentar a segregação racial (Mamdani, 1996).

3.2. Ritos e Estado: encontro e confronto nos casos das autoridades da Educação, dos Direitos Humanos/ Justiça e da Saúde

Neste ponto procura-se evidenciar a força dos ritos na actualidade, apesar das suas ameaças no actual contexto de um Estado democrático e de direito, gerando uma situação de cumplicidade (quer pelo silêncio, quer pelos seus discursos políticos que acomodam, ou pelo menos, não põem em causa os ritos no seu lado anti-democrático e anti-cidadania). Para tal, peguemos três campos fundamentais de visibilidade na esfera pública: a Saúde, a Educação e os Direitos Humanos.

Começando pelos Direitos Humanos, a entrevista a uma activista dos direitos humanos revelou o seguinte:

“A situação dos direitos humanos, aqui na Província, temos estado a trabalhar duro mas ainda temos muitos desafios. O grande problema aqui é a violação dos direitos das mulheres e das crianças. Pior é porque tudo acontece justificado pela tradição, por exemplo, “*Urumbwana Camkala Nmotcha*” é uma expressão cultural que legitima a promiscuidade e a

poligamia masculina, repudiando a reivindicação da mulher parceira. Os ritos para mim deveriam ser considerados um assunto ilegal. Veja só, nos ritos ensinam as crianças a serem violentas. (...) É lá onde elas aprendem que os homens devem ter várias mulheres e que também podem bater nas suas mulheres. (...) Enfim, posso contar um episódio com que estamos a lidar neste momento na Justiça e que fez com que o Procurador-Geral se deslocasse a Cabo Delgado: trata-se de um caso em que uma mulher de idade avançada foi violada por um grupo de rapazes, por instrução dos orientadores dos ritos, sob a alegação de que ela passava pelo local aonde decorriam os ritos, coisa que tradicionalmente é proibida e cuja sanção é mesmo essa que ela teve. Vejam só, um episódio que decorre em plena cidade de Pemba, num lugar que é caminho público de acesso a fontes de água, etc! (...) Sobre o ponto de situação judicial do caso! Olha, se não fosse a Liga dos Direitos Humanos não haveria caso algum. Estamos a ter problemas até com o comando policial e a polícia de investigação criminal. O que nos deu força é que o Procurador-Geral ordenou à procuradoria provincial para que este caso fosse tratado judicialmente, embora a nível da sociedade civil somos os únicos nisto” (Amélia 1).

Este episódio (que é uma realidade nos locais onde foi realizado o estudo), é interpretado por defensores de direitos humanos, como Ntchama (1991), como sendo parte das dificuldades de aplicação do normativo contido nas convenções internacionais, devido à predominância do direito consuetudinário. Paralelamente, o próprio silêncio do Estado mostra que a forma como este penetra e sustenta a sua lógica de poder político em alianças de base clientilista com o poder tradicional. Conclui-se aqui uma ambiguidade entre o discurso do querer dar imagem de Estado de direito e a prática que é fundamentada pela convivência e pela consolidação de uma ordem social tradicional que favorece interesses políticos elitistas em nome do Estado (cabe aqui o discurso da “nossa cultura”).

Como consequência da situação indicada acima, não nos surpreende quando, por exemplo, as direcções provinciais de Acção Social das

três províncias (Sofala, Zambézia e Cabo Delgado) foram unânimes em considerar que têm pouco poder discricionário para intervir nos ritos de iniciação e suas consequências na vida das crianças e mulheres vulneráveis, não podendo, por exemplo, actuar junto aos pais que impedem as filhas e filhos de continuar a estudar para se casarem ou irem à machamba, à pesca ou a fazer outros trabalhos. Por outro lado, a falta de coordenação interinstitucional entre os níveis provincial e distrital, por exemplo, entre as direcções da Acção Social, da Saúde, da Educação e instâncias de administração da Justiça, como a Polícia e Procuradoria,⁸⁶ faz com que não se tenha uma dimensão multidisciplinar sobre os problemas sociais, de direitos humanos, de saúde e de educação causados pelos ritos. Aliás, segundo nos informaram, os ritos não são ainda matéria institucional oficial de trabalho (ou são-no de forma incipiente) destas entidades. Isto reforça o silêncio público e a impunidade das acções ou efeitos de carácter penal e até criminal associados aos ritos (como sucedeu com o episódio de assalto e violação sexual de mulheres que passavam em locais aonde estavam a decorrer ritos masculinos).

Para além da questão legal, que é muitas vezes ignorada, o Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC) apresenta dificuldades de actuação. Aliás, autores como Osório (2011) referem que a elaboração de um quadro jurídico de protecção da criança e a fiscalização do cumprimento da legislação são áreas estratégicas fundamentais definidas no PNAC. Porém, o incumprimento dos dispositivos legais para a sua efectividade constituem um dos principais problemas para identificação e sancionamento da violência contra as crianças. Isto alia-se ao facto de as unidades de género instauradas nas direcções distritais e mesmo provinciais estarem sem estratégias ou programas e, conseqüentemente, sem planos de actividades sob o argumento de que não existe orçamento a elas alocado, ou que estão à espera de directivas de nível superior para funcionar, ou ainda funcionando

⁸⁶ Exceptuam-se os casos de coordenação interinstitucional bilaterais entre, por exemplo, a Educação e a Saúde nos programas de saúde, higiene e saneamento nas escolas, entre a Educação Social para os programas de bolsa e assistência escolar a crianças órfãs ou desfavorecidas, entre a Saúde/unidades sanitárias e a Polícia/Gabinetes de Atendimento à Mulher e Crianças Vítimas de Violência.

(para aquelas que têm alguma actividade) orientadas para acções culturais (i.e., danças e teatro sobre violência doméstica) e trabalhos de corte e costura, mas sem pôr em causa os ritos, fonte de tal ordem de masculinização do poder, da violência doméstica, do casamento prematuro/gravidez precoce.

No que se refere ao sector da Saúde, constata-se alguma frustração dos agentes que aí trabalham, que se sentem impotentes face à violação sexual de crianças, à gravidez precoce e à utilização de plantas para acelerar os partos e que têm, por vezes, como consequência rupturas uterinas. Muitas das/os entrevistadas/os referem-se a práticas culturais que, sistematicamente, impedem o acesso a direitos sexuais e reprodutivos, como é exemplo a fala de uma enfermeira dos serviços materno-infantil na cidade da Beira, na província de Sofala:

“As meninas é que mais afluem aos serviços de Saúde Materno-Infantil e de Saúde Sexual dos Adolescentes, sobretudo para as consultas. [Têm] mais ou menos entre 14 a 20 anos, é o normal de idade, embora apareçam outras até aos 24 anos. Os rapazes vêm fazer teste de HIV/SIDA, ou vêm acompanhar as suas namoradas no aborto. Por seu lado as meninas vêm aos testes, aos abortos, e também às consultas pré-natais. Há muita gravidez precoce aqui, sim. Os dados dos distritos que me chegam é que são mais assustadores do que os da cidade, tendo como explicação disso o facto de na cidade as meninas brincarem de qualquer maneira, ou seja, elas querem namorados idosos que lhes compram celulares e roupa e depois, quando ficam grávidas, os tais namorados desaparecem. Nos distritos são os casamentos prematuros – homens grandes com crianças. Por exemplo, é normal ouvir que um homem de 40 anos deixou *paratu* para uma criancinha de 6 anos. Este homem vai esperar algum tempo mas, no geral, não irá deixar a menina passar os seus 13 ou 14 anos. As violações a crianças e adolescentes e a poligamia também contribuem em qualquer sítio. É por isso que às vezes acabam agredindo crianças. Aqui em Sofala os homens agredem muito sexualmente, porque consomem plantas e

raízes tradicionais – *ngonandzololo*, *txidja bongué* – que estimula a erecção, desejo sexual por longas e longas horas. Isto faz com que eles tenham sempre que ter mulher para fazer sexo e ter filhos, e as mais vulneráveis são as menores, vendidas por si próprias ou pelos próprios pais como fonte de dinheiro. Aliás até dizem ‘tenho um frango aí’. (...) Numa família o homem pode ter sete a oito mulheres, mas achas que é normal isso?! Nessa casa uma mulher pode estar grávida, outra estar a amamentar, etc. E nos inquéritos quando procuras saber quem é a dona da casa, todas dizem que são donas de casa. (...) Não é possível!” (Dilma 1).

Ora, quer sob o ponto de vista da maturação biológica, quer ainda sob o ponto de vista dos direitos sexuais reprodutivos, a entrevista anterior revela graves problemas de autoridade pública e de saúde pública perante um silêncio das instituições de saúde do Estado, e sobretudo, perante uma intervenção cúmplice das mesmas quando pensamos que a saúde assumiu um único papel diante dos ritos (obter listas dos iniciados que vão às unidades sanitárias locais para realização da circuncisão segura).

Segundo Van Gennep (2011), a puberdade fisiológica e a puberdade social são duas coisas essencialmente diferentes, e que só raramente coincidem. Se a puberdade física é de difícil datação, apesar da constatação contínua dos seus traços materiais de evolução num indivíduo, a puberdade social é ainda mais complicada de identificar, sendo, porém, a que apresenta maior exposição, sobretudo a partir das cerimónias de consagração da maturidade por via dos eventos sociais dos ritos de iniciação. É aqui nesta consagração social onde se separam a criança e o adulto. A questão é que estamos diante de duas lógicas distintas de consagrar crianças e adultos (lógica rural tradicional dos ritos *versus* lógica urbana da afirmação do Estado moderno).⁸⁷ Aliás, segundo Medeiros (1995), não há etapas intermédias entre crianças e adultos no mundo dos ritos.

⁸⁷ Isto serve também para, através do prolongamento das lógicas do mundo rural ao urbano (por exemplo, os espaços dos ritos de iniciação), questionarmos a própria classificação de rural-urbano.

No que se refere ao sector da educação há uma grande ambiguidade relativamente à conciliação dos objectivos de formação de homens e mulheres capazes de exercer o seu direito de cidadania e os ritos de iniciação, como fica claro por esta fala de um responsável do sector de educação em Cabo Delgado:

“Os ritos têm um lado bom; quando são feitos com seriedade, como antigamente, as pessoas saem de lá com mais respeito, adultas, preparadas para a vida. Nós, a Educação, antes tínhamos problemas porque a época dos ritos e das aulas era a mesma e os pais preferiam que os seus filhos interrompessem as aulas para ir aos ritos. Agora isso já não acontece, os ritos realizam-se na altura das férias escolares do fim do ano. Os ritos não têm influência nos casamentos prematuros e gravidez precoce nas alunas e conseqüentemente no abandono escolar. Aqui a desistência escolar não é realidade na província. Nos distritos é que ainda temos apenas o problema das distâncias entre a escola e a casa, que faz com que haja desistência dos alunos, mas também estamos a resolver isso” (Achirafó 1).

Ora, esta ideia conciliação institucional que se notabiliza no discurso oficial público, pode ter intenções de harmonizar os poderes público e tradicional, porém não funciona cognitiva e logicamente, pois para além das lógicas educativas dos dois sistemas serem muitas vezes antagónicas, essa conciliação resume-se apenas a aspectos superficiais como a calendarização das aulas e dos ritos. Outros aspectos de fundo ficam ignorados, como é o caso do novo perfil psicológico traumático das crianças e adolescentes quando regressam à escola depois dos ritos, e as conseqüências daí decorrentes (casamentos prematuros, gravidez precoce e abandono escolar).

Por fim, como ficará evidente no capítulo IV, parte dos conteúdos curriculares do ensino formal nacional recente, contidos nos programas disciplinares aprovados pelo Ministério da Educação (Manual de Educação Cívica da 6^a e 7^a classes EP2, Manual de Moral e Educação Cívica da 4^a classe EP1, Manual de História da 5^a classe EP1) evocam preconceitos e fundamentos de organização

sociocultural numa sociedade moçambicana (não só “culturalmente” heterogénea como também vivendo sob um Estado-nação com um problema histórico de identidade cultural de referência) sob a égide de uma existência histórica da “tradição” moçambicana. Isto, para além de reforçar o discurso, essencialmente político do actual movimento da “nossa cultura”, acoberta um espaço social e político para o enquadramento público dos ritos, enquanto assumidos como parte da “nossa cultura”, segundo fundamenta o discurso das autoridades estatais (pelos menos a Educação e a Saúde) e o silêncio das autoridades de administração da Justiça, face às situações de violação de direitos associadas aos ritos.⁸⁸

3.3. Dinâmica social dos ritos: as dimensões do capital sociocultural, do poder político e do simbolismo religioso

Tomando sempre como foco de análise os agentes dos ritos, procuramos aqui mostrar a influência do capital sociocultural dos ritos nos quadros político e religioso, reforçando por força disso a tridimensionalidade do seu poder simbólico.

Tal como referido atrás sobre os agentes dos ritos, o estudo exploratório desta pesquisa, em 2011, na cidade de Maputo (Bairros da Mafalala e Militar) permitiu observar que, aparentemente, aqueles agentes (organizadores, executores e acompanhantes), quer dos rapazes quer das raparigas, não estão, como se pode pensar, exclusivamente ligados à actividade dos ritos de iniciação. Há uma confluência de capitais e mecanismos de poder (incluindo alianças

⁸⁸ A propósito, relembremos o discurso de encerramento do actual Presidente da República, no 1º dia do Congresso de Justiça (organizado em 2012 pela ordem dos advogados), em que afirmou “a nossa Magistratura e Justiça deverão arranjar formas de jurisprudência que não choquem com as normas consuetudinárias e riqueza cultural dos povos deste vasto e belo Moçambique” (Setembro de 2012, Televisão STV, Jornal da noite). Com outra posição, o discurso do antecessor do actual chefe de Estado refere que “os ritos de iniciação atrasam a cultura”, acrescentando em seguida que se os orientadores dos ritos fossem mais informados sobre aspectos relacionados com a sexualidade, não haveria tantos riscos (Canal de Moçambique, 31 de Outubro de 2012).

entre o poder formal e o informal tradicional), ou seja, como visto anteriormente, a actuação dos ritos exerce-se em vários domínios que concorrem para a sua legitimação social.

Sabido já que a primeira e mais evidente capitalização social dos agentes dos ritos provem do contexto interno de *expertise* do seu papel, quer sejam organizadores, realizadores ou mesmo acompanhantes, quer sejam supervisores e mediadores (de onde fazem parte padrinhos e madrinhas das/os iniciáticas/os, os já anteriormente iniciados e anciãos guardiães dos valores identitários), isto obviamente confere-lhes uma autoridade derivada do acúmulo e prática do saber cirúrgico, por exemplo, para a circuncisão dos rapazes (seja por moldes tradicionais ou hospitalares), do saber e práticas espirituais para a pregação do sagrado e do profano, do saber e práticas de conservação e pregação dos valores de identidade sociocultural/etnolinguística, da experiência acumulada de conselheiros e suportes da vida quotidiana (madrinhas e padrinhos) dos iniciáticos, da experiência de testemunhas activas com papéis de educadores e sancionadores (i.e., os jovens iniciados em época precedente), dos executores coercivos ou persuasivos da mobilização dos actos da separação, e dos executores das experiências dos ensinamentos práticos da sexualidade e da vida conjugal.

Na generalidade, todos os intervenientes do processo instrutivo dos ritos, sobretudo no contexto das comunidades rurais, são figuras que, por vezes, se destacam no contexto religioso e/ou de liderança local. Estamos aqui a falar, por exemplo, da “coincidência” entre responsabilidades de realização dos ritos e responsabilidades religiosas (por exemplo, mestres de ritos que são Chês, em Mecúfi e em Macomia/Cabo Delgado, mestres de ritos que são também curandeiros⁸⁹ ou membros da AMETRAMO). Podem incluir-se nesta categoria de “coincidências” de capitais de autoridade de papéis

⁸⁹ Segundo um entrevistado, a expressão “curandeiro” é melhor aceite pela classe, rejeitando a classificação de “médicos tradicionais”. Será que isto se resume à ideia de que os curandeiros se afirmam como tratadores/médicos com poderes totais (tratamento do lado biofísico, espiritual e mental) acima da especialidade/parcialidade de intervenção dos médicos “formais” no tratamento aos pacientes?

tradicionais e papéis religiosos, a participação de detentores das autoridades religiosa cristã (padres e pastores) na canonização de casamentos de raparigas menores, arrançados por via tradicional.

A legitimidade e a prontidão para este arranjo matrimonial tradicional são quase sempre determinadas a partir dos ritos de iniciação, os quais legitimam “esposas” que estão já marcadas a partir de compromissos como o “deixa *paratu*” entre os *ndaus* e *senas*.

O poder simbólico dos agentes dos ritos tem ainda a ver com a sua posição enquanto figuras com papéis ligados ao poder político (por exemplo, matronas de ritos e ao mesmo tempo membros da OMM, em Pemba e Macomia, organizadores da cerimónia comunitária dos ritos que são ao mesmo tempo membros do partido no poder com cargos jurisdicionais, como os de secretários de bairro, em quase todo o país, líderes comunitários, mestres e membros do partido no poder, em Alto-Molócuè).

Ora, segundo Bourdieu (1989), crédito e crença são operadores de institucionalização do capital político, este visto enquanto forma de capital simbólico de reconhecimento político. O reconhecimento e a delegação do capital político pressupõem instituições/estratégias ao serviço dessa materialização, isto é, aparelhos, investimento em pessoas, clientes (Bourdieu, 1989: 192-196). No caso de um Estado democrático ocidental a operação pode-se tornar mais burocrática, diferentemente do caso de um Estado africano, como Moçambique, no qual, como rapidamente tentámos mostrar, o poder político assenta também em alicerces de base comunitária e tradicional.

Para além da “coincidência entre papéis”, contribui para a politização (legitimidade pública) dos ritos o facto de estes serem matéria de organização e administração oficiosa de autoridades públicas como os postos administrativos, os serviços de saúde que cooperam com os agentes dos ritos para a indicação de enfermeiros para circuncisão dos iniciáticos, ou mesmo para a indicação de calendários dos ritos, nos quais a Educação participa na medida em que procura conciliar os tempos lectivos com as cerimónias. Tendo em conta o trabalho de

Gluckman (1958) (citado por Feldman-Bianco, 1987)⁹⁰ incluímos aqui, por exemplo, a constatação da recuperação de todo o quadro emblemático tradicional como ferramenta útil para a consolidação do poder público ao nível local como se constata nos discursos de “nós somos daqui” proclamados por figuras políticas ao nível local para restaurar a recuperação simbólico-imaginária de uma aparente ligação umbilical entre os políticos e as populações locais, mesmo se antes o *modus vivendi* tradicional tenha sido de objecto/alvo de repúdio, de conflito e de supressão. “Nós somos daqui” tem estado a ser proferido, no norte do país, através de evidências de ter passado pelos ritos de iniciação (assumido como registo inquestionável de “ser mesmo daqui”).

Um facto revelado num grupo focal de mestres em Cabo Delgado mostra como se organiza a relação entre mestres e autoridades locais (religiosas e administrativas): um dos mestres *makhwua* descreve que:

“O mestre é que se dirige para junto do seu régulo para dizer que vai fazer trabalho na sua área, que é quem depois se encarrega de avisar ao secretário do bairro. Depois, essas crianças são levadas para o hospital para circuncisão, depois levamos para casa do *chê* para purificar os meninos, mas muitas das vezes o *chê* se dirige até às cabanas. Só que há uma particularidade aí: é que você, mestre, deve tirar do seu valor cobrado pelo trabalho e comprar o seu material de trabalho e ainda dar aos outros” (Armindo 1).

Relembramos que estes factos forçam o lado dimensional da força e dinâmica políticas dos ritos, descrita mais atrás, por via da carga do capital sociocultural dos seus agentes na negociação e inserção no quadro do poder político (tradicional e público). A ligação entre poder público (nas hostes do poder do Estado) e as autoridades tradicionais (em particular no casos aonde estas estão directamente ligadas à gestão dos ritos) produz-se pelo reconhecimento que estas

⁹⁰ M. Gluckman (1958). *Analysis of social situation in modern Zululand*. New York: Humanities Press.

conferem ao Estado como forma pública e legítima de exercício do poder (com imagem coactiva, sobretudo num Estado com historicidade de coerção dado o seu passado autoritário), e reveste a autoridade tradicional ligada aos ritos de um poder acrescido no contexto das hierarquias tradicionais.

Tal como os agentes que combinam vários níveis de autoridade comunitária, como padrinhos de ritos, membros locais partidários, líderes da AMETRAMO, chefes de células partidárias locais, mestres e padrinhos, os agentes dos ritos gozam de um poder simbólico que combina capitais de vários campos, neste caso concreto o religioso e o político. Este poder combinado é o garante do reforço do papel dos ritos na vida social das comunidades praticantes e ainda, confere ao rito a passagem, para além de um estatuto social, a um capital de dimensão política (como afere Van Gennep, 1977).

Desde o início da construção dos campos disciplinares, do *corpus* teórico e dos instrumentos metodológicos das ciências sociais, a religião encontra-se na base das suas preocupações, não apenas como campo empírico privilegiado de investigação, mas, antes, como fundamento epistemológico – desde as categorias religiosas de Durkheim, às formas religiosas como diferencial de evolução cultural de Taylor,⁹¹ e ao conceito de secularização de Weber que trouxe, na modernidade, a distinção entre o religioso e o civil. Nesta distinção, parafraseando Pompa (2012:159) raramente há problematização/desconstrução histórica dos binómios sagrado-profano, público-privado, religioso-civil.

Sem pretender iniciar a problematização histórica do fenómeno religioso e dos seus binómios seculares na actualidade, o estudo acautela-se epistemologicamente, apontando três aspectos, nomeadamente, o conceito e o peso da religião nos esquemas de coesão social dos indivíduos no geral, o enclave da religião no poder estatal (o exemplo moçambicano) e, por fim, o encontro entre a religião e o contexto sociocultural indígena/local dos ritos.

⁹¹ E. Taylor. (1920). *Primitive Culture*. New York: J.P. Putnam's Sons, p. 410.

A questão dos ritos de iniciação ligados à manipulação do conceito de “cultura” obriga-nos a problematizar, por seu turno, a compreensão da “religião” também numa perspectiva socioantropológica. Embora um dos principais problemas no estudo da religião seja a definição da própria religião, a antropologia da religião envolve o estudo das instituições religiosas em relação a outras instituições sociais, e a comparação de crenças e práticas religiosas em diferentes “culturas” (religião como sistema cultural), segundo Geertz (1966).

Os antropólogos consideraram diversos critérios para a definição do conteúdo da religião, desde a crença no sobrenatural ou a confiança num ritual. No que respeita à sociologia da religião, a par de Weber que se centra na análise comparativa das diferentes formas de crença e de instituições religiosas, bem como dos respectivos contributos para o desenvolvimento da racionalidade e para a mudança social, Durkheim aborda o papel da religião enquanto “universal funcional”, capaz de contribuir para a integração social, perspectiva esta que seria continuada pelas teorias funcionalistas da religião e pelas teorias estruturalistas. Ao tomar a religião desta forma, Durkheim tenta estabelecer que a religião não supõe, necessariamente, a crença num Deus transcendente, ou seja, ela é antes de tudo um “sistema de crenças e de práticas” gestoras do profano e do sagrado para a coesão social (Durkheim, citado por Pickering, 2009: 37).⁹² Durkheim vê, portanto, a religião enquanto instituição social primordial traduzida em consciência colectiva e na praxis endógena de cumplicidades entre os actores a ela pertencentes.

Ora, em Durkheim, a religião é vista como um fenómeno colectivo, o qual procura mostrar de forma concludente que não podem haver crenças morais colectivas que não sejam dotadas de um carácter dicotómico de “sagrado” e de “profano”. Isto é, a sua existência baseia-se numa distinção essencial entre fenómenos sagrados e profanos. Assim, a religião institucionaliza-se como entidade que define limites entre o certo e o errado e os faz operar na medida em que recompensa quem está certo e pune quem está errado. Trata-se

⁹² E. Durkheim (1912). “Les formes élémentaires de la vie religieuse”. In: W. Pickering (ed.) (2009). *Durkheim on Religion*. Oxford: Oxford University Press.

assim de promover uma moralidade de inclusão e de exclusão a uma ordem social. Nesta perspectiva, os indivíduos aderem a preceitos de moralidade mas com praticabilidade material da vida em sociedade.

Parece-nos útil tentar perceber o fenómeno religioso africano em duas perspectivas. Uma, na linha de autores como Georg Simmel (1988),⁹³ citado por D'Allondans (2002), que aponta que as religiões clássicas no seu primeiro contacto com as formas de crenças, rituais sagrados, simbolização profana africana (muitas vezes assumidos pelos historiadores como sendo práticas mágico-religiosas devido ao seu carácter abstracto-simbólico mas com pretensões de efeito material na vida das pessoas) se procuraram hegemonizar, no caso do cristianismo com a ideia e o projecto de civilização, por exemplo. A outra ideia pertence ao contexto do encontro da religião em África com formas de crença e práticas culturais da organização social. Ou seja, mesmo por razões de crise simbólica ou de competitividade entre corporações religiosas doutrinárias, a religião ver-se-á obrigada a estabelecer-se no mundo do “profano e sagrado” não de base ortodoxa mas sim, muitas vezes, com base em valorações do campo simbólico cultural tradicionais ou político (ou pelo menos não as subvertendo), para ganho de legitimidade de inserção social (D'Allondans, 2002: 120-125).

Segundo D'Allondans (2002), o século XXI estará sombreado por uma crise das religiões monoteístas, fruto de, entre vários factores, um movimento, sobretudo nos países “pobres” (como classifica o autor), de instituições de crenças simbólicas e de ritos complexos que valorizam as experiências colectivas e individuais humanas, que se acabam formando em “mosaicos” simbólicos que dão materialismo à vida das pessoas. Neste quadro perde-se a dicotomia tradicional-moderno na estrutura identitária do indivíduo e da comunidade.

Ora, o encontro entre a religião e os ritos pode dar-se, exactamente através do facto dos actos positivos do ritual religioso contribuírem para a consolidação moral de um colectivo social, da solidariedade

⁹³ G. Simmel. (1988). Pont et Porte. In: *Tragédie de la culture*. Paris: Petite Bibliothèque Rivages.

social daí projectada (projectão do efeito social e do objecto religioso), sem esquecer, inclusivamente, como refere Meillassoux (1975), a determinação dessa inserção social por via dos ritos, na participação no jogo mais amplo das relações económicas e de trabalho da vida quotidiana.

O caso moçambicano do cristianismo e do islamismo, em que, segundo dados empíricos do estudo, as elites religiosas com as quais tivemos contacto estão cada vez mais convencidas, por vezes até artificialmente, da conjugação entre os dogmas religiosos clássicos (de fora do contexto tradicional africano local das populações) e os discursos, as práticas e “idiosincrasias” do quadro tradicional cultural dos ritos, neste caso particular, é revelador da simbiose simbólica religião-ritos (até por razões de poder e de sustentabilidade material de ambos). Isto é, mesmo apesar de orientações ideológicas distintas, vários foram os episódios em que as lideranças religiosas (i.e., Padres católicos e Chês islâmicos de pelo menos duas tradições ideológicas divergentes – Conselho Islâmico e Congresso Islâmico)⁹⁴ apontaram elementos do conjunto das práticas culturais (reproduzidas pelos ritos) para a vida social futura de rapazes e meninas. Para além de exemplos de mimetismo de algumas religiões/cultos como o “ziona aonde se processam fundamentos bíblicos e da tradição africana, como são os casos dos fenómenos *do kupalha, o mhamba*” (Mahumana, 2003: 2), o estudo encontrou exemplos da apologia à circuncisão, do repúdio ao casamento homossexual, da legitimação da divisão sexo-género de papéis sociais, do enaltecimento da reprodução/procriação, das representações sobre a menstruação, entre outros, que encontram fundamento quer bíblico e/ou na vida de apóstolos católicos e de

⁹⁴ O Congresso Islâmico e o Conselho Islâmico diferenciam-se, sobretudo no que concerne a algumas posições ideológicas sobre os fundamentos e a obrigatoriedade de práticas religiosas como o uso do véu, a frequência nos cultos, as formas de materialização e ovação material a Allah, etc., e no que concerne à forma como são interpretados dogmas, saberes e *guidelines* da/para a fé islâmica como o momento/marco de aparição da lua para início do “Eid Mubarak”, tudo isto derivado da fonte (lugares) de legitimidade e inspiração do poder e crenças religiosas (i.e., Meca/Arábia Saudita e Sudão como representante de Meca para o Conselho Islâmico *versus* africanidade do Islão para o Congresso islâmico).

islâmicos de referência (neste último caso fundamentando-se religiosamente a poligamia e rituais de preparação do corpo da rapariga, logo à sua nascença, para protecção contra a infecundidade).

Vejamos o posicionamento de autoridades religiosas locais sobre a relação de poder entre homem e mulher no islão: “é verdade homem e mulher devem ambos se tratar com respeito mas o homem é o cabeça” (Matias 1); “o homem é o ‘cabeça’ da família” (Matias 2); “homem e mulher não são iguais. A mulher deve ser controlada” (Matias 3); “o homem é quem procura a mulher para se casar e esta deve obedecer ao comando do homem” (Feniassse 3).

É interessante que a Bíblia reproduz igualmente relações hierárquicas de poder entre mulheres e homens, retirando à mulher o acesso e exercício de direitos, particularmente os direitos sexuais e reprodutivos:

“A Bíblia fala de que a mulher provém duma costela masculina. Aliás mesmo na ciência a vida já está iniciada nos órgãos reprodutores masculinos, por isso não podemos querer que ambos sejam iguais senão cada um não saberá o seu lugar” (Matias 4).

“A Bíblia não aprova o planeamento familiar e nem a homossexualidade” (Matias 2).

“Aconselhamos os pais ao casamento das suas filhas dentro das regras sociais” (Feniassse 4).

“Fazer discípulos nunca é contra Deus. Não é certo as crianças andarem com gravidez precoce mas também não podemos trazer o aborto como solução. Condenamos o planeamento familiar e todas as formas de contracção da vida em terra, tais como o aborto, o homossexualismo” (Daniel 2).

Portanto, ritos e religião têm o seu encontro firmado, precisamente a partir da institucionalização da instrumentalização da mulher e seus papéis sociais reprodutivos e de subalternidade ao homem, da essencialização à fundamentação oficial, bíblica ou corânica, de preconceitos socioculturalistas da educação dos ritos, e da

combinação do reconhecimento social religioso, tradicional e público-político (poder simbólico ampliado) dos agentes dos ritos.

Este capítulo procurou analisar a ocorrência dos ritos nas províncias de Cabo Delgado, Sofala e Zambézia. Procurou demonstrar-se mudanças dos ritos e sua reconfiguração no contexto actual de afirmação do Estado democrático, no que tange ao seu aperfeiçoamento face a novas ameaças ao seu quadro tradicional/original de papéis/funções, objectivos expectativas, mecanismos de educação social, agentes e profissionais e organização.

No geral, os ritos ainda cumprem funções de reprodução social do grupo (sobretudo no caso em que eles são mais de cariz comunitário/colectivo, tal como acontece com os *makondes* e os *makhuwas*, nos seus lugares de origem e nos etnoespaços recriados), desenvolvendo mecanismos de controlo social, a avaliar, por exemplo, pelo facto de as famílias ainda os considerarem importantes para a construção identitária da adultez. No que respeita às mudanças que os ritos vêm observando, destacam-se a profissionalização de agentes através de critérios de mercado (não tradicionais, como a herança e sucessão), as relações ambivalentes com o poder do Estado e religioso, a redução do tempo de realização (devido à cada vez mais apressada necessidade de adultos e ameaças trazidas pela modernidade, como a escola, a pressão dos direitos humanos), associado ao rebaixamento das idades do recrutamento dos iniciados.

A entrada do discurso público (através por exemplo da ideia de “nossa cultura”) na cobertura às práticas tradicionais dos ritos faz com que, por um lado, não se questionem fenómenos de direitos humanos (por exemplo, a violação dos direitos das crianças ou das mulheres, a violência sexual, a pedofilia), exposição a riscos de saúde pública (i.e., riscos de HIV e SIDA nas actividades de exercício cirúrgico como a circuncisão; fistulas obstétricas devido à gravidez precoce legitimada pelo casamento prematuro), e por outro, a própria autoridade pública entra em cena nos ritos (a Educação conciliando com a autoridade tradicional calendários para exercício

dos ritos, e a Saúde realizando circuncisão dos iniciados sob argumento de uma prática segura de cirurgia). Isto acontece dada a lógica da relação estabelecida com o poder tradicional que, a partir de uma certa altura, foi sendo um recurso de legitimação do poder do Estado. Foi assim que este capítulo se propôs a analisar as funções, organização e mudanças dos ritos, enquanto instituições de reorganização e reprodução de uma ordem de organização do poder entre os indivíduos do mesmo sistema social e no embate entre este e o macro sistema do Estado moderno.

Capítulo IV - Ritos de iniciação e construção do masculino e do feminino

Neste capítulo procuraremos analisar três conjuntos de questões, que relevam do papel e das funções dos ritos na construção identitária, anteriormente apresentados através da análise “do discurso como prática social que leva à construção e à atribuição de significado à experiência e aos actores sociais por meio dos posicionamentos interaccionais que eles ocupam no uso da linguagem” (Lopes, 2010: 288). Isto permitir-nos-á perceber o contexto em que o discurso é produzido, a que necessidades responde, quais os processos que produzem a transformação e a adaptação/ajustamento, expressos no modo como as e os jovens se reconhecem como sujeitos de direitos.

O primeiro conjunto de problemas tem a ver com a relação escola e família e com as apropriações que as/os jovens realizam dos recursos disponíveis, reformulando identificações, desenvolvendo estratégias e negociando valores e práticas. Pretende-se, ainda, analisar como se produzem e também se “resolvem” os conflitos entre as mesmas finalidades de socialização, na escola e na família, e a diferenciação de meios utilizados num e noutro espaço. Isto significa procurar entender as continuidades e descontinuidades entre educação familiar e escolar, tendo em conta a coabitação da herança cultural com os elementos que, provenientes da modernidade, desestabilizam as disposições incorporadas na família. Esta situação revela-se, em primeiro lugar, no modo como todos os intervenientes na educação percebem os conflitos, os utilizam para ocupar espaços de poder e renovar legitimidades e, em segundo lugar, na inclusão, ou não, de processos e mecanismos de socialização que concorrem para a coabitação e a integração transversalizada de convergências na construção de atributos diferenciadores. Por esta razão, neste primeiro ponto serão ainda confrontados os discursos e práticas das e dos professoras/es e alunas /os com o modelo curricular proposto, de

modo a obter evidências sobre as correlações entre a intencionalidade do sistema formal de educação e os conteúdos da acção das famílias na constituição de princípios constrangedores das práticas escolares.

Outro conjunto de problemas refere-se ao papel dos ritos como factor de coesão cultural, ou seja, como estas instâncias de passagem de idade fornecem, através dos espaços onde se realizam, da duração ritual, das cerimónias e dos meios e mecanismos utilizados (como as danças, canções e plantas), os atributos que constituem o seu novo estatuto, num processo em que as/os jovens internalizam as representações e práticas que caracterizam o adulto. O rito prescreve comportamentos inscrevendo-os harmoniosamente numa nova ordem, que protege os indivíduos “das cisões e descontinuidades presentes nas sociedades” (Meira, 2009: 188). Pela interacção, o indivíduo posiciona-se em relação ao grupo, mostra como incorpora o normativo e a ele recorre, aprendendo a reconhecer a autoridade. Neste processo de reconhecimento estamos perante a cooperação (na medida em que ele aceita a autoridade) e também perante o conflito, quando pelos saberes que incorpora noutros espaços é levado a processos de demarcação com o grupo (Meira, 2009).

Nesta ordem de ideias, é também nossa intenção perceber como diferentes contextos dão significado diferenciado às representações e práticas e como esses significados confluem, ou não, para o mesmo modelo de dominação. Ou seja, o que nos interessa analisar é como elementos aparentemente exógenos aos ritos, como a democracia e os mecanismos de participação cidadã e de acesso aos direitos são, para além das especificidades sociais, culturais e económicas dos grupos etnolinguísticos, recursos utilizados para resistir e negociar novas posições na estrutura de poder, impondo o reconhecimento dos jovens, nomeadamente como sujeitos de direitos. Do mesmo modo, a exposição das/os jovens a diferenciados espaços e estilos de vida incita à reflexão sobre a existência de múltiplas masculinidades e feminilidades que, tendo a ver com contextos culturais e etnolinguísticos, pode indiciar a capacidade de alterar e de manipular recursos que orientam as disposições socialmente disponíveis e que podem ser transversais aos dois sexos. Esta questão remete-nos

também para a atenção que deve ser prestada às mudanças a que os rituais têm sido sujeitos, não apenas do ponto de vista da formalização dos meios utilizados, mas, e principalmente, do modo como as alterações relativas, por exemplo, ao espaço e à duração dos ritos, podem provocar desestruturação interna (abalando os sentidos originais).

No terceiro conjunto de problemas, aprofundaremos como os ritos procuram configurar as identidades de género e as identidades sexuais (embora diferenciadas, estão articuladas), que “estão sempre se constituindo, são instáveis e portanto passíveis de transformação” (Louro, 2007: 27). Isto significa privilegiar uma abordagem que, embora buscando identificar tendências que confirmem a existência de um universo simbólico comum, tenha em conta a variabilidade na construção das identidades de género (e das identidades sexuais) e os processos de articulação entre essa flexibilidade identitária e os constrangimentos exercidos por um modelo cultural definidor de masculinidades e feminilidades hegemónicas.

Se como afirma Louro (2007), as identidades de género implicam o reconhecimento como pertença ao masculino ou ao feminino e as identidades sexuais nos remetem para o exercício da sexualidade, é importante nesta pesquisa perceber como os factores de demarcação para a realização dos ritos e os espaços e conteúdos da aprendizagem sobre a vida sexual, são simultaneamente produtores e reprodutores de uma ordem social dominante. Como afirma Foucault, “o ritual define a qualificação que os indivíduos que falam devem possuir; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o ritual; o ritual fixa por fim a eficácia suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor” (Foucault, 1971: 10).

A ideologia de género como sistema de crenças produz e reproduz dispositivos legitimadores das desigualdades operando e comunicando através das instituições, coesas e permanentes hierarquias e posições que fortalecem o modelo de dominação,

mesmo nas situações em que aparenta ser abalado, como é exemplo a partilha das tarefas domésticas.

Quando falamos em identidades de género temos como núcleo a análise das marcas que fazem com que o corpo encarne as normas e as convenções que conduzem à representação do masculino e do feminino historicamente constrangidos. Recorrendo a Foucault (1976), na modernidade a coerção dá lugar à incitação em que os jovens buscam cumprir a feminilidade e a masculinidade normativa, sendo que os sujeitos, ao se deslocarem, “executam” performances de acordo com os espaços onde se inserem. O que pretendemos conhecer é, em primeiro lugar, se e como os ritos organizam padrões que normam a construção do sujeito (constituindo referências reconhecíveis pelos outros) e, em segundo lugar, quais as estratégias de adaptação e resistência que podem abalar o mandato social e culturalmente expectável, pondo em causa a estabilidade da ordem de género. E é neste sentido que o corpo sexuado, isto é, os saberes sobre a sexualidade que a ela se referem e os poderes que estruturam as práticas, e o modo como as pessoas se reconhecem como sujeitos dessa sexualidade, são os eixos em torno dos quais analisaremos a construção das identidades sexuais.

Propomo-nos, deste modo, examinar a sexualidade numa perspectiva centrada nas relações de género (que fornecem o modelo de dominação) e na apropriação individual do sexual em contextos culturais e sociais diferenciados. (Heilborn, 1999). É nesta perspectiva que a questão do poder, ou seja, o controlo social do corpo, é determinante para compreender a manutenção dos dispositivos de construção da sexualidade subordinada, podendo também constituir-se como ameaça a essa mesma ordem social. Vamos procurar perceber como através das formas diferenciadas, mas não autónomas, se constrói a sexualidade feminina e a masculina e como são marcadas por dispositivos assentes numa relação de dominação, sujeita à mudança. Como afirma Loyola (1999), é a não fixação da sexualidade num determinado modelo, mas a sua variação ao longo da história dos indivíduos e das sociedades, que alicerça a questão sempre premente da mobilidade cultural e do questionamento da conservação da ordem.

1. Identidades, família e escola

No que diz respeito à articulação entre a socialização familiar e escolar, e considerando a análise dos ritos de iniciação e o seu papel para a configuração das identidades juvenis, tivemos em conta algumas questões que devem ser percebidas como relacionadas: a primeira refere-se à construção das identidades juvenis e aos processos de mudança desenvolvidos em torno da circulação, adaptação e adopção de novos elementos em combinação com antigos (e anteriores) mecanismos que permitem a distinção mas também o acordo com o(s) colectivo(s). Circulando por diferentes espaços, os sujeitos estão em trânsito e “ao se deslocarem os sujeitos se transformam” (Louro, 2010:204). Isto significa que os e as jovens através dos processos de incorporação de novas disposições adquiridas pela interacção com outros espaços, ao mesmo tempo que se constituem como sujeitos, se reconhecem como pertença ao grupo. Estes processos marcados pela fluidez e pela transitoriedade, caracterizados simultaneamente pela identificação e desidentificação, explicitam como os normativos sociais e culturais são apropriados e transformados pelos jovens em novas formas de reconhecimento, sujeitas à mudança e ao fluxo. É assim que se entendem as identidades juvenis, como variadas e contraditórias: confrontados com múltiplas fontes de informação, os adolescentes e jovens estão em constante mobilidade, apropriando-se e desapropriando-se, identificando-se e desidentificando-se.

Uma outra questão tem a ver com a articulação entre espaços de socialização, particularmente a família e a escola, que se “apresentando” com fins complementares, são orientados por esquemas de organização diferenciadores que podem pôr em causa, a esperada coerência social. Os laços de convivialidade, as hierarquias fundadas em novos modelos de construção do saber (e no reconhecimento da sua legitimidade como verdade instituída), as relações sociais que se desenvolvem na escola como um espaço de constrangimento e um espaço de liberdade (percebida e vivenciada como tal), expõem as/os alunas/os a um conjunto versátil de recursos e oportunidades que exprimem, muitas vezes

ambiguamente, a combinação, mas também o confronto, entre a socialização familiar (realizada por mimetismo e explicitada em silêncios, tabus, relações de poderes e funções, produzindo automatismos que funcionam como expressão da norma social) e a socialização escolar, que se desenvolve como um processo que se define em simultâneo como espaço de complementaridade mas, principalmente, como espaço que, com as suas rotinas e regras próprias, reelabora novos mecanismos de controlo normativo. Não podendo tomar nem a família nem a escola fora dos contextos sociais, culturais e políticos que produzem “regulações” diferenciadas, procuramos ter em conta, por um lado, os princípios que distinguem, teoricamente, a socialização familiar e a socialização escolar e, por outro, as diferenciações e afinidades que advêm das especificidades contextuais e que dificilmente permitem padronizar formas particulares de articulação. Por esta razão, as tendências encontradas entre os processos de socialização primária e secundária têm que ser observadas como sujeitos a mudanças produzidas tanto ao nível endógeno das instâncias de socialização, como ao nível exógeno, como é, no caso de Moçambique, a influência da guerra civil na mobilidade da população, a precariedade económica das pessoas que vivem em meio rural, e a reconstituição de práticas que pretendem reabilitar a coesão cultural (rompida ou substituída durante longos anos, seja pela imposição de uma nação “sem cultura”, seja pela desestabilização social).

Por último, julgamos importante referir o modo como na família e na escola se constroem as identidades de género, através da divisão sexual do trabalho e dos efeitos que o “igualitarismo” escolar, expressos nos *curricula*, podem ter, ou não, na ruptura com os marcadores da desigualdade de género. Este problema é obviamente uma questão central nesta pesquisa, não apenas porque procuramos ao longo dos vários capítulos entender como os ritos, através de múltiplos dispositivos, exprimem representações e práticas que impõem como “naturais” e legitimam a construção das relações sociais de poder, mas também como a escola e outras instâncias públicas de produção da norma, conflituam, ou, pelo contrário,

estabelecem acordos, implícitos ou explícitos, com um modelo cultural que procura conservar a discriminação de género.

Ao tomarmos como alvo um grupo etário que vai dos 12 aos 18 anos, e tal como referimos em capítulos anteriores, considerando a unidade e a diversidade que caracterizam esta fase da vida que intermedeia a passagem para a adultez (Pais, 1990), operamos simultaneamente com o conceito de juventude mas também com o conceito de adolescência, sendo esta, como afirma Rena, a identidade em crise que “encerra grandes riscos e grandes possibilidades” (Rena, 2006:34). Esta escolha tem a ver com duas situações: a primeira pelo facto da iniciação ritual começar entre os 10 e os 12 anos, na maioria das unidades espaciais estudadas, o que conduz a que, embora procuremos ao longo do trabalho identificar as diferenças entre a puberdade e a juventude, (onde as escolhas, as rupturas e as apropriações são mais visíveis) recorreremos, embora com precauções, ao termo identidade juvenil.⁹⁵ A segunda situação tem a ver com a distinção que Van Gennep faz entre puberdade social e puberdade física, considerando a fase da “margem” que intermedeia a agregação como “suspensão da vida social” (1977:103) podendo abranger uma faixa etária que vai dos 10 aos 18 anos.

Na análise da construção das identidades através do discurso das e dos jovens, a questão prévia que se coloca e que torna particularmente difícil o estabelecimento de tendências que padronizem os processos e mecanismos apropriados pelas/os jovens iniciadas/os das aprendizagens realizadas na família e na escola é, em primeiro lugar, identificar como estas aprendizagens são condicionadas pelo facto de as crianças terem vivenciado o processo de ritualização. Embora a incorporação e a desincorporação dos conteúdos rituais sejam tratados mais à frente, procuraremos aqui e através dos discursos das/dos jovens compreender quais e como os dispositivos dominantes produzidos em cada um dos espaços são utilizados para se darem sentido. Isto também significa recorreremos

⁹⁵ O critério para caracterizar juventude foi adoptado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, nas Resoluções nº 40714 de 1985 e 50781 de 1995, com a definição da faixa etária entre os 15 e os 24 anos.

aos factores que tendo a ver com as diferenças entre urbano e rural e também entre grupos etnolinguísticos que, mais ou menos expostos ao discurso público de direitos e à informação veiculada por várias fontes, permitem aos jovens acederem a recursos que rompem, estão de acordo ou pelo contrário combinam diferentes tipos de normatividade.

É importante, pois, perceber como os jovens aprendem a reconhecer-se como adultos e a demarcarem-se não apenas dos outros (não iniciados) mas também dos adultos com quem se confrontam/dialogam e como essas distinções podem estar indelevelmente marcadas pelo capital simbólico e pelo modo como são definidas as posições hierárquicas (Enne, 2010). Isto significa identificar os mecanismos utilizados pelos jovens na negociação entre o individual e o colectivo na relação entre aquilo que sou e o outro (este eu e o outro marcados pela fluidez, pelas resistências e pelas alianças), considerando que a identidade individual só tem sentido por relação com o outro. É assim, também, que procuramos analisar os dispositivos de identificação com o colectivo, por oposição e semelhança a outras identidades colectivas (de género, de religião e de etnia).

Relativamente ao modo como as/os jovens representam as aprendizagens na família e na escola e as suas práticas, constata-se que, tal como ficou evidenciado em estudos realizados anteriormente (Osório e Silva, 2008), cerca de 50% das/dos jovens, salientam que existem diferenças substanciais entre a educação recebida em casa e na escola, relevando a família como agente de formação da personalidade (“não roubar, ser patrão”, Vasco 2) e a escola como fornecendo as competências que permitem o acesso ao trabalho. O que se constata, por outro lado, e numa aparente contradição, é que as narrativas sobre a não discriminação das raparigas na escola (em termos de exigências e nas relações sociais), mesclam a naturalização da divisão sexual de trabalho em casa com a igualdade de direitos transmitida na escola, de que resulta a assimilação de elementos dum espaço e doutro, sem que aparentemente se produzam conflitos. Ou seja, as crianças na escola e na família comportam-se de acordo com

as expectativas de cada um dos espaços, conformando-se ou resistindo dentro do quadro normativo que lhes é imposto.

Numa linha de contestação à escola e aos mecanismos de socialização familiar reveladora de alguma familiarização com o discurso de direitos, cerca de 20% dos jovens entrevistados denunciam castigos na escola, como “carregar 25 galões de água e abrir latrinas” e “castigos e trabalho em casa”, como nos disse um rapaz em Mecufi (Vasco 16). Isto é particularmente interessante porque tendo sido estes alunos sujeitos aos ritos de iniciação onde os dispositivos para atingir a adultez são realizados com muito sofrimento (não entendidos, contudo, como violência por uma parte dos jovens mas como necessidade de passagem de estatuto), são capazes de rejeitar explicitamente diferentes formas de adestramento. Podemos estar, como analisaremos mais tarde, perante um sistema de oposições que pressupõem não apenas resistências e contestação à herança cultural, mas a incorporação de elementos de individuação traduzidos em formas diferenciadas de pertença e reconhecimento.

Um outro grupo de jovens que pertence a uma terceira tendência e abrange cerca de 30% das/dos entrevistadas/os (10% de raparigas e 20% de rapazes), contrapõem um discurso que, expondo os conflitos entre expectativas familiares e escolares, valorizam o acesso à escola, como se pode constatar nesta fala:

“Aqui na escola eu aproveito muitas coisas diferentes, conversar com colegas, estudar, praticar algumas coisas, mas lá em casa deixo os meus cadernos. Lá em casa meu tio levou-me para oficina para trabalhar, quando o tio disse para eu parar de “marrar” para ser cobrador de chapa, eu neguei e quando me levou na oficina disse, uma coisa tens que perder, ou trabalha ou estuda, então eu disse vou trabalhar e estudar” (Vasco 1).

Este discurso é corroborado por muitos outros alunos, com idades entre os 12 e 14 anos, com grandes expectativas relativamente à escola, procurando conciliar, embora muitas vezes sem êxito, o trabalho com a aprendizagem escolar. Constata-se que os jovens desenvolvem estratégias de negociação com as famílias para poderem

frequentar a escola, e mesmo em zonas urbanas cerca de 20% dos rapazes informaram que dividem a semana em dois períodos: vão três dias à escola e os outros à pesca ou a outras actividades de apoio familiar. Curiosamente, a definição ministerial de que as faltas às aulas não constituem factor de reprovação e a determinação das passagens semi automáticas e automáticas até à 7ª classe (em que as metas de aproveitamento são importantes para a avaliação do desempenho dos professores), tem favorecido uma situação extremamente prejudicial aos alunos que podem ser retidos impunemente pelas famílias, não impedindo a transição de classe.⁹⁶

É interessante, como analisaremos ao longo do trabalho, que ao contrário das meninas, a justificação para o abandono e as dificuldades que são apresentados pelos rapazes para faltar à escola têm fundamentalmente a ver com trabalho, enquanto aquelas, embora se referindo também à pobreza familiar, nunca enfatizam a necessidade de trabalhar (fora do âmbito doméstico) como apoio da sobrevivência familiar, afirmando que ficam em casa ajudando a mãe e preparando-se para o casamento, de que esta fala de um director de escola (referindo-se ao encontro com um encarregado de educação) no distrito de Mecúfi, é representativa:

“Porque casar (...) deve ter seu lar (...) para sustentar. Eu já sou velho não vou aguentar (...). Então a criança sai dali pensando que é mais importante o casamento porque vou ter o meu lar com meus bens em relação à escola. (...) Porque tem pais que chegam a dizer eu já estudei mas não apanhei nada. (...) Tenho meu irmão, estudou, mas não apanhou nada, agora, você vai apanhar o quê na escola?” (Achirafó 3).

Contudo, pesem as dificuldades do acesso das/os alunas/os à escola, é visível o interesse das e dos jovens em “aprender uma profissão”

⁹⁶ A progressão é automática no interior de cada ciclo e semi automática na passagem de ciclo, implicando, neste caso, que a retenção no 3º ciclo seja feita excepcionalmente “nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso” (MEC, INDE, Plano Curricular do Ensino Básico, Maputo, 2003), não impedindo a realização de novos exames pelos alunos excluídos (como alunos externos) e o acesso a cursos profissionais.

que só a instituição de ensino permite. Esta situação autoriza a pensar que, mesmo quando são identificados níveis de complementaridade entre família e escola, ou quando as/os alunas/os valorizam a aprendizagem familiar, começam a surgir oposições que ultrapassam a relação intergeracional, e que são reveladoras de uma estrutura de mudança identitária, expressa na incorporação de novos valores e expectativas.

Ao contrário das narrativas juvenis, da análise dos discursos dos informadores privilegiados constata-se assertivamente, no que respeita à articulação entre o espaço de socialização primária que é a família e a escola (que no caso do nosso estudo pode assumir-se como socialização secundária), a permanência de um conjunto de fenómenos que salientam as diferenças entre a maneira como são percebidas as finalidades e as estratégias da educação escolar (e ainda os seus modos particulares de distribuir o tempo e ocupar o espaço, de reorganizar as relações entre pares, de hierarquizar os agentes, de transmitir saberes e competências) e as suas implicações para a prevalência dos valores transmitidos na família, que tanto podem ser entendidos como complementares à socialização escolar como conflituais e desajustados (Darmon, 2006). No caso do grupo-alvo estudado, crianças ritualizadas frequentando a 7^a classe, constata-se três situações em todos os grupos etnolinguísticos estudados: uma, mais visível nas zonas urbanas e em grupos sociais mais escolarizados, em que as famílias referem a utilidade da frequência escolar, procurando integrar e transversalizar os saberes e valores aprendidos nos dois espaços.

Uma segunda situação em que as famílias, embora tendo uma expectativa positiva em relação à escola, até como suprimento da ausência de oportunidades e como “correção” da injustiça colonial que lhes restringiu o acesso ao saber escolar, recorrem frequentemente à má qualidade de ensino como argumento para valorizarem os saberes aprendidos em casa, destacando a experiência de trabalho que as crianças vão tendo, seja nas actividades domésticas, seja em actividades sazonais (como a colheita, a pesca ou a realização de “biscates”) que cubram o orçamento familiar. Acontece, pois, que para um número importante de famílias, o

trabalho do rapaz tenha mais relevância que a frequência da escola, como nos disse um quadro da direcção distrital de educação em Cheringoma:

“Nas nossas famílias cá em Cheringoma há muitas crianças a quem são retirados os seus direitos pelas famílias. Em algum momento um pai é capaz de dizer ao filho que hoje não pode ir à escola, tu tens que ir à colheita. Isso tem sido frequente. O que é que acontece? O professor manda uma convocatória para chamada do pai, o pai não aparece, não dá valor” (Daniel 6).

Finalmente, encontrámos uma terceira situação, claramente observada nas zonas rurais e em famílias com condições de existência muito frágeis, em que a escola é tomada como lugar de produção de disposições contrárias aos valores recebidos em casa, constituindo um “perigo” para a transmissão da herança cultural, que se pode traduzir na rejeição da norma familiar, na “aprendizagem” da escolha, na possibilidade de negação do cumprimento (no futuro) das obrigações materiais dos filhos para com os pais. Quando um dos nossos entrevistados da sociedade civil afirma que “filho educado é veneno para o pai” (Daniel 2), significa que o temor e a desconfiança relativamente ao papel da escola é revelador da descontinuidade entre família e escola expressa na ausência dos pais das reuniões convocadas pelos professores, assumindo especial gravidade nas múltiplas faltas dos alunos, no abandono da escola e, no caso das raparigas, nas uniões forçadas de crianças com adultos.

Foi igualmente interessante constatar que quanto mais “próximos” da tradição e da “defesa da cultura” (informadores como os mestres, as matronas e algumas lideranças) maiores são as manifestações (porque como vimos no capítulo anterior se negociam espaços de legitimação) de que a escola se constitui como constrangimento, particularmente num contexto que se pretende democrático, em que os direitos das crianças são impeditivos do que socialmente se considera o exercício da autoridade, tal como nos revela esta fala de um mestre em Mugeba, distrito de Mocuba:

“Não existe nada, dizem que é democracia. Democracia, cada um faz aquilo que ele quer. Para você dizer isto aqui não está bom, pronto. Ah...aquele régulo não está fazer bem, ora isso, ora aquilo. Mas como que é admitem isso? Mesmo que seja o tempo colonial, cada pai tinha régua, eu assisti aí mesmo malta Sílvio, eles que tinham criança aí, tinham régua, mas ensinavam à criança. Assim quando vir que tem um escudo⁹⁷ pergunta, onde você apanhou? Eh pá, ele logo percebe esta criança abriu a carteira e roubou este dinheiro, dava porrada. Ali a criança mesmo começava a ter medo que roubar é mau. Assim mesmo, tudo isso vinha na escola, era perguntado o que você trabalhou? Por que você não fez isso? Ora isto, ora aquilo, dava porrada, aí a criança ficava firme” (Zuber 1).

O mesmo tipo de posições foi observado nalgumas organizações de mulheres no seio dos partidos políticos que para além de denunciarem a “rebeldia” das meninas expressa na maneira de vestir, no incumprimento das “ordens familiares” (“andam nuas, gostaríamos de lhes ensinar a seguir a linha das mães mas elas não cumprem nada”), acusam ainda as novelas de “ensinar a fazer sexo” e a escola de “ensinar sobre o corpo humano, o que constitui um problema quando vão aos ritos e não ouvem nada” (Amélia 2).

As diferenças entre instâncias de socialização, como a escola e a família, organizam-se em e com conflito (no discurso de muitas/os informadoras/es), na medida em que a escola através dos seus “dispositivos e práticas constituem identidades escolarizadas” expressas não apenas na legitimidade do que se ensina, mas também do que se rejeita ou se aceita (Louro, 2007:61). Como nos informou uma matrona de origem *makonde* em Pemba:

“Hoje existe grande diferença e existem dificuldades. Hoje os filhos têm uma concepção muito errada, por exemplo, os pais querem educar os filhos, bom tem um assunto a transmitir aos filhos ou porque algum filho fez mal, não respeita o pai, não respeitou a mãe, não respeitou irmãos, quando os pais

⁹⁷ Escudo era a unidade monetária utilizada no período colonial.

pegam o miúdo para poder aconselhar a resposta do miúdo é: para vocês, já passou este tempo. (...) Hoje em dia os conselhos entre pais e filhos está sendo difícil porque os miúdos agora consideram de que eles já são sábios, de que já sabem tudo porque vêem na escola, já vêem na televisão todas as demonstrações” (Arminda 1).

De forma ainda mais óbvia um mestre *makonde*, também na cidade de Pemba, acusa a escola de ter substituído os pais por novos valores e atitudes que põem em causa a autoridade familiar:

“Há diferença, antigamente e agora, porque no momento em que todas crianças vão à escola, então você chega ali em casa começa a dizer que filho, eu quero fazer isso contigo como antigamente, ali chega o filho e recusar e diz, papá eu estou a tratar sobre a escola. Ali ele logo te deixa e ele sai” (Armando 1).

Do mesmo modo, o ensino sobre o corpo na escola constitui um elemento de contestação, considerando que rompe (pelo menos aparentemente) com todos os ensinamentos veiculados durante os ritos. Esta situação é tão mais interessante de ser observada quanto, principalmente desde 2004 (com a introdução do novo *currículo* do Ensino Básico), se tenta aproximar a aprendizagem e os valores incorporados na escola com as práticas culturais comunitárias, reduzindo os riscos representados pela incorporação de novos saberes e práticas. Como analisaremos mais adiante, a pretendida anulação do confronto entre tradição e modernidade através da introdução de temas transversais nas diferentes áreas de ensino, como é o caso do *Curriculum* Local e da Educação Moral e Cívica, não atingem os resultados pretendidos, não apenas porque estão em conflito dois ou mais modelos de aprendizagem, como, e principalmente, porque os jovens se apropriam dos saberes e habilidades, com resistência/conformação/adaptação, pondo em causa através das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços, os normativos expectáveis. Isto significa que a inclusão de novas formas de complementar escola e comunidade, na verdade, podem estimular a capacidade das/dos jovens de realizarem as suas próprias escolhas,

de negociarem e de se representarem em cada um dos espaços, negociando o que num e noutro espaço é tomado como “verdadeiro” e “bom”.

Esta situação em que escola e família se afirmam como complementares, mas na realidade lutam pela legitimidade dos valores e atitudes que vão sendo incorporadas na educação de adolescentes e jovens, deve também ser vista no contexto de um poder disciplinar que contrasta o normativo “moderno” de que a escola é veículo, com a herança cultural assente na conservação de relações de poder hierarquizadas em função da idade e do sexo.

Contudo, em contexto urbano, existe uma ambiguidade no discurso dos informadores que, tendo uma grande proximidade com instâncias que, procurando actuar directa ou indirectamente sobre os ritos, deslocam e articulam a legitimidade dos mestres e matronas para a autoridade do Estado. Isto é, procuram combinar, de forma artificial, os ensinamentos veiculados na escola e os que são transmitidos durante os ritos, como o demonstra esta fala de uma matrona:

“Em relação ao Estado ou à escola, existe uma grande colaboração. As matronas quando querem fazer os ritos sabem que agora a escola é o berço. (...) Sempre vamos apresentar às estruturas, ninguém realiza os ritos sem comunicar ao chefe do posto e secretário do Bairro” (Arminda 1).

Parece-nos que esta situação fica a dever-se a um conjunto de factores que têm a ver com estratégias de mútuo reconhecimento, numa tentativa de estabilizar, compatibilizar e adaptar uma certa concepção de mobilidade cultural com as marcas da modernidade traduzida nos discursos dominantes, na legislação e nas políticas públicas de um Estado moderno. A ideologia assente numa unidade nacional, que se constitui através da igualdade de direitos e da desidentificação com especificidades que podem impedir,

eventualmente, o acesso a espaços de poder, conduzem a que, em contexto urbano, a conservação do “local” não seja amplificada.⁹⁸

No entanto, quanto mais afastados das zonas de influência do Estado, mais os discursos mostram formas de resistência destes actores às mudanças preconizadas pela modernidade, procurando contornar a influência da escola e dos espaços de convivialidade, da contaminação de acesso e exercício das/dos jovens à informação, recebida pelas mais variadas fontes. Portanto, independentemente dos grupos etnolinguísticos, as tentativas de conservação cultural da tradição são, por um lado mais efectivas, mas, por outro lado, são também, por vezes, mais controladas pelo poder político. O que fica evidente em todas as unidades espaciais, particularmente nas zonas rurais, é que as estratégias de negociação e conformação entre a educação formal e familiar (aqui incluídos os ritos de iniciação) põem em confronto valores e atitudes dificilmente conciliáveis. É o caso, por exemplo, do apelo à participação e à dúvida das/os alunas/os já iniciadas/os, em muitas escolas e o não exercício (como norma aceite) do castigo físico como punição. Rompendo a escola com o roteiro de continuidade na socialização das crianças, as famílias recorrem a instâncias que eventualmente possam repor a ordem tradicional, como as igrejas e os ritos de iniciação. Como se analisou no capítulo anterior, as instituições religiosas procuram cooptar a conservação da tradição, por exemplo, pela introdução de cerimónias que confirmam valor moral às práticas culturais.

Considera-se ainda importante identificar o modo como, na construção das identidades, os membros de um grupo partilham normas e valores que os definem como grupo em relação a outro, onde há normas também partilhadas que derivam da mesma ordem social (hierarquias de género). Por outro lado, como defende Vela “os conhecimentos e emoções são objecto de julgamentos avaliativos, o que significa que os conhecimentos e emoções construídas no seio dos grupos não são apenas descritivos mas também avaliativos, ou

⁹⁸ Contudo, em certas circunstâncias constata-se que são exactamente estas especificidades que se constituem como estratégias intencionais de diferenciação para a produção de um contrapoder local.

seja, mobilizam atitudes” (Vala, 1997:11). Isto significou para o nosso estudo identificar se, e como, a “oposição” identitária tem a ver com marcas de género, ou seja, os jovens aprendem a identificar que não são crianças e que não são mulheres: os homens têm, ao contrário das mulheres, de estar constantemente a provar que o são, porque a aproximação ao feminino os desqualifica. Isto é, a identificação significa desidentificação por exclusão em relação a outros grupos, mas também por conflito em relação ao seu próprio colectivo.

No que respeita à construção da desigualdade de género, Louro (2010) refere que a simples nomeação do que é um rapaz ou uma rapariga pressupõe um percurso organizado com regras e interditos, constantemente reiterados por diferentes instituições, como a família e a escola que estão de acordo com a discriminação socialmente existente e com, como referiremos mais à frente, modelos de masculinidade e feminilidade socialmente reconhecidos. Isto significa que, embora os processos e mecanismos de socialização escolar pressuponham a igualdade de género, existem dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como é o caso dos constrangimentos inerentes às representações sociais de muitas/os das/os professoras/es entrevistadas/os, que continuam a pautar-se pelo modelo cultural dominante.

As relações sociais de género são fixadas tanto do ponto de vista material (divisão sexual de trabalho) como do ponto de vista simbólico (lugares nas hierarquias e estatutos inerentes) pela desigualdade. A impossibilidade de aceder a recursos, como continuar a estudar e o facto do contexto social e familiar ser desfavorável, torna as meninas mais incapazes de escaparem à dominação que sobre elas se exerce. Pelo contrário, os jovens rapazes, naturalizam, pela divisão de trabalho na família e até pela distribuição de actividades no espaço público, a diferença, simbolizando uma maior autonomia relativamente ao poder de decisão sobre o seu corpo, como fica evidenciado pela iniciativa sexual e pelo uso do preservativo que advém precisamente da capacidade de utilização dos recursos que são postos à sua disposição. Isto significa que, se para rapazes e raparigas é transmitida a mesma informação sobre direitos e são expostos aos

mesmos recursos, ficou claro na pesquisa que a capacidade de acesso e exercício é determinada pela posição de subalternidade feminina.

Uma situação que ficou amplamente demonstrada é a naturalização da discriminação feminina reflectida de forma mais simples e concreta na divisão sexual do trabalho, considerando-se, na maioria dos casos, como justa, não só através da desigualdade na partilha de tarefas, como na classificação e hierarquização dessas mesmas tarefas. É interessante constatar que apenas o trabalho que exija força física (como a construção de dependências na casa familiar, realizada depois da ritualização) é considerado como atributo masculino e como tal valorizado. Tarefas como carregar lenha, transportar água (muitas vezes percorrendo longas distâncias) não são tomadas como exigindo força, isto é, a descrição do trabalho das raparigas é fortemente dissociado do que se tomam como “qualidades”.

No discurso de muitas meninas, embora haja um descontentamento com as diferenças entre o discurso da igualdade na escola e a realização do trabalho doméstico, constata-se, em primeiro lugar, alguma conformação com os papéis de género (discurso que é acompanhado muitas vezes com a diferenciação sem conflito entre funções da educação familiar e educação escolar) e, em segundo lugar, com a cedência ao normativo de género, como fica evidente nesta fala:

“Porque eu falava, mamã estou toda a hora a trabalhar. Não quero, mamã, eu cansei, não quero, não quero, estou a faltar às aulas, mas agora estou a perceber que um dia vão-me levar com um homem, e não vou conseguir fazer nada. Então aí mesmo estou a perceber, assim mesmo como minha mãe me fala, menina deve trabalhar, e se não não souber nem nada, nem cozinhar nada, só começar a sentar, então homem vai ficar nervoso e vai-te levar até em casa da mãe e ele te vai deixar” (Vânia 1).

Nos casos em que as meninas vivem com o pai e a madrasta, é notório um acúmulo de diferenciação entre os dois sexos que se manifesta, por exemplo, na recusa em comprar material escolar e

roupa. O sentimento da desigualdade no acesso a recursos, sejam materiais, sejam simbólicos (mesmo quando a contestação não implica conflito, como evidenciamos pela fala anterior), começam a ser sentidos a partir da convivência escolar, do trabalho realizado por organizações que actuam nas escolas, da aprendizagem de conteúdos (de que falaremos mais tarde) que relevam a equidade e a igualdade de direitos, e, principalmente, através da mobilidade das/dos jovens. Algumas raparigas apontam directamente a igualdade vivida na escola e a disseminação de direitos como motivação para a construção de uma nova percepção sobre a discriminação vivida em casa. É esta desigualdade, segundo várias das alunas entrevistadas, que as leva a querer romper com esse estatuto, através da frequência de bares, do uso de roupas consideradas “impróprias” e do exercício precoce da sexualidade. É interessante constatar que esta aparente ruptura com a norma não parece contrariar o modelo de dominação, expresso na utilização do corpo da rapariga, nem alterar os elementos que constroem o normativo cultural.

Curiosamente, e ao contrário dos resultados de outras pesquisas (Osório e Silva, 2008), poucas são as denúncias de assédio sexual, seja porque as medidas adoptadas pelo sector de educação estejam a surtir efeito, seja porque há experiências anteriores de denúncia de assédio que reverteram a culpa do professor para a aluna, conferindo uma excessiva publicidade, e deixando pairar no ar uma suspeita de cumplicidade da aluna no assédio.⁹⁹ De qualquer modo, parece que a disseminação de direitos entre discentes realizada na escola, mas também pelos *media* e pelas organizações da sociedade civil que actuam no terreno, restringem a utilização violenta do corpo da aluna. Contudo, pensamos que o facto de termos constatado uma redução da visibilidade de violação de direitos das raparigas em contexto escolar, não significa necessariamente a sua inexistência,

⁹⁹ Saliente-se, contudo, que o assédio pode estar a ser camuflado pela informação que fomos obtendo ao longo da pesquisa, de que o “casamento” da aluna com o professor ou o pagamento às famílias das vítimas tem permitido silenciar estas situações de agressão sexual. Indemnizadas as famílias, o assédio deixa de ser socialmente punido, com a cumplicidade das instâncias policiais e as de resolução de conflito existentes nas comunidades.

podendo ser sinal de um certo corporativismo no seio dos professores.

Finalmente e retomando a articulação entre família e escola, constata-se que o mal-estar vivido entre escola e famílias se ressentem também no discurso dos professores que, muitas vezes, revelam dificuldades em trabalhar em contextos em que os jovens são expostos a influências que determinam a adesão a estilos de vida incompatíveis com a organização escolar. Isto é, os fins da socialização escolar entram em conflito com os dispositivos incorporados pelos jovens noutros espaços de socialização, como a visualização conjunta de filmes pornográficos que, segundo os professores, constroem personalidades violentas, marcadas não apenas pelo poder exercido sobre as mulheres, mas determinando também a legitimação do confronto como forma de resolução (e também de construção) do conflito. Por outro lado, algumas informadoras afirmam com muita clareza que muitos reconhecem que as crianças são vítimas de uma cultura que continua a afirmar-se como elemento determinante da moçambicanidade, como nos afirmou uma responsável numa direcção provincial de educação: “Assim, como as coisas estão, a menina está sempre dependente e todos nós sabemos que estamos a fazer algo errado em prol de uma cultura” (Ana 7).

As tensões entre socialização na escola e socialização familiar não são simples nem lineares. Deparamo-nos nas narrativas das/dos professoras/professores com conflitos que se relacionam com o facto das meninas depois de menstruadas serem proibidas de falar com os colegas, como nos disse uma professora em Guara-Guara, distrito do Buzi: “um pai encontrou a filha a falar com um colega sobre a matéria e o que disse à jovem foi: a partir de agora saís da minha casa” (Dilma 11). A mesma entrevistada expressa a ideia de que esta atitude parental se deve a uma concepção de controlo que representa o corpo da rapariga como objecto: “outros dizem: não, minha filha não pode ir à escola, estudar muito tempo, depois vai esquecer o que ensinamos na família e não vai aceitar casar” (Dilma 11).

É comum no mesmo discurso persistirem acusações de que a escola não pode interferir na educação familiar, porque retira aos pais o poder de controlo sobre as crianças, como foi afirmado por um professor, ao referir-se ao diálogo que manteve com um encarregado de educação: “esta criança que você leva aí é da sua responsabilidade, eu não tenho condições para sustentar essa criança”. Estas ambiguidades reveladoras de uma coabitação complexa, produzidas num e noutro sentido como recurso legitimador das práticas dos actores sociais, agudizam-se ainda mais fortemente quando a partidização do espaço escolar se apresenta como justificação para a desconfiança relativamente à escola.

Por último, o problema do conflito sobre o discurso dos direitos das crianças foi amplamente desenvolvido pelos professores, destacando-se três posições: por um lado, uma maioria afirma que dificilmente os alunos sabem distinguir direitos e deveres, o que está expresso, por exemplo, nesta fala de uma criança: “tenho direito de trabalhar na machamba” (Deolinda 4), revelando dificuldades na diferenciação entre direitos e deveres, traduzidas em percepções produzidas pela situação de dependência das famílias em que se encontram as crianças; esta ideia constantemente veiculada, gera uma extrema vulnerabilidade das crianças ao seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

Uma segunda posição, complementar à primeira, é a absoluta incompatibilidade de envolvimento dos pais na discussão dos direitos das crianças, revelando-se esta posição na ausência das famílias quando solicitadas para irem à escola, tal como nos afirmou um professor em Macomia: “os pais não colaboram com a escola, por exemplo, numa reunião de divulgação de resultados, em mil alunos, se aparecerem 10 pais é muito” (Álvaro 4). E no caso de abandono escolar os pais, quando convocados, afirmam: “os filhos são meus, tratamos como entendemos (Antónia 2). A situação agrava-se quando, por vezes, as próprias lideranças comunitárias não reconhecem a obrigatoriedade dos pais enviarem os filhos para a escola.

E, por último, uma terceira posição que frequentemente se reveste para os professores como indisciplina das/os jovens, quando estes se recusam, por exemplo a realizar trabalhos fora da actividade curricular, como capinar, carregar água e limpar latrinas. Isto significa que há uma apropriação pelas alunas e alunos do discurso de direitos, que contrasta com a concepção dominante na escola, ou seja, com um quadro de referências que tem como modelo a cultura da obediência. A resistência das/os alunas/os, pondo à prova o poder que legitima a norma, pode ser também revelador de uma contestação que pode ter a ver, tanto com a transitoriedade e a fluidez que percorre a construção identitária juvenil (em que é sempre possível um retorno à conformação com a norma), como com a afirmação de rupturas com a estrutura de poder que hierarquiza direitos em função do estatuto, do sexo e da idade.

Julgamos, pois, ter evidenciado que os processos e os mecanismos que articulam a socialização familiar e a escolar são simultaneamente marcados pela continuidade e descontinuidade, intermediadas por lógicas diferenciadoras assentes em finalidades que, se apresentando como complementares, são ao mesmo tempo conflituais, agenciadas por diversas fontes de legitimação. Pelos interstícios de uma e de outra se vão afirmando novos dispositivos identitários que, subvertendo, transgredindo e accionando recursos, estimulam a individuação (Ortner, 2007).

1.1. Escola: organização, *curricula* e articulação

Conquanto não tenha sido objectivo deste trabalho analisar a escola como espaço de socialização, tendo em conta a sua acção na construção identitária, foi ficando claro, à medida que a pesquisa se desenvolvia, a necessidade de, embora brevemente, nos referirmos a questões que, sendo aparentemente marginais ao objecto de estudo, podem ser importantes para a avaliação do seu papel.

A organização curricular iniciada em 2004, no Ensino Básico,¹⁰⁰ introduz, por um lado e clarifica, por outro, um conjunto de disciplinas e actividades que se destinam a fornecer saberes e conteúdos, nomeadamente sobre a vida em comunidade, a história e valências locais e os valores de cidadania que, podendo constituir focos de conflito com as famílias, capacitam as/os alunas/os para a incorporação de novos comportamentos, nomeadamente o acesso e exercício de direitos.¹⁰¹ Destacaremos apenas nos programas do 3º ciclo (6ª e 7ª classes): a inclusão da disciplina de Moral e Cívica, o Currículo Local como actividade transversal a todas as disciplinas ocupando 20% do tempo lectivo¹⁰² e ainda as Habilidades para a Vida. O currículo local tem como objectivos a introdução de novos conhecimentos e práticas que caracterizam a especificidade dos espaços onde se insere a escola e o envolvimento tanto dos beneficiários directos (professores e alunos) como de todos os que vivendo na comunidade (autoridades comunitárias e famílias) possam contribuir para elevar os níveis de inserção social das e dos alunas/os, nomeadamente o contacto com valores e saberes tradicionais através de seis áreas temáticas.¹⁰³

Tendo em conta que o nosso objectivo é identificar as finalidades e a concepção das práticas culturais locais no 3º nível do Ensino Básico, apenas faremos referência a dois temas (Cultura, História e Economia Local e Educação em Valores), tendo-se constatado que, tanto num como noutro tema se pretende conciliar as especificidades culturais através, por exemplo, da aprendizagem das canções e jogos tradicionais, dos mitos e ritos praticados na comunidade, com a introdução de sistemas de valores como é o caso da igualdade e

¹⁰⁰ O Ensino Básico é constituído por dois graus, um com dois ciclos (sendo que a 1ª, a 2ª e a 3ª classes constituem o 1º ciclo e a 4ª e 5ª classes o 2º ciclo) e outro com um ciclo (6ª e 7ª classes).

¹⁰¹ Embora o Ensino Básico introduza questões inovadoras, como os ciclos de aprendizagem e a abordagem integrada, apenas referiremos os temas mais directamente relacionados com o objecto de estudo.

¹⁰² A Educação Moral e Cívica apenas aparece como disciplina no 3º ciclo, sendo incluída transversalmente no 1º e 2º ciclos.

¹⁰³ As áreas temáticas do currículo local são Cultura, História e Economia Local, Educação em Valores, Ambiente, Agropecuária, Saúde e Nutrição e Ofícios.

equidade entre rapazes e raparigas e direitos humanos. Confrontando as orientações e as práticas educativas, ficam evidenciadas na aplicação do currículo local, dois tipos de problemas: o primeiro diz respeito ao envolvimento das comunidades, seja através das famílias, seja através das autoridades tradicionais, na construção dos conteúdos. Se, por exemplo, pode ser relativamente pacífico recolher e incluir informação (embora na pesquisa se tenha constatado a fraca participação dos pais e das populações na vida da escola) sobre instrumentos musicais e jogos tradicionais, mais difícil se torna conciliar os dispositivos de educação familiar e os princípios que defendem direitos das crianças. Esta situação é evidenciada pela persistência do conflito enunciado pelos professores entre os dois espaços de socialização, nomeadamente quando se retiram as crianças da escola, para o trabalho e/ou “casamento” prematuro e quando, de forma geral, as e os docentes conferem aos ritos de iniciação um papel importante na construção de atributos conformes ao normativo cultural. Isto pode revelar um não questionamento pelos professores de rituais discriminatórios e alienantes de direitos, esvaziando o currículo local da filosofia que lhe é subjacente, podendo inclusive, reforçar, pela legitimidade que é conferida ao saber escolar, dispositivos estruturais de manutenção de uma ordem social manifestamente conservadora. Um segundo problema tem a ver com os meios pedagógicos e didáticos determinados para a construção/apropriação/transmissão dos conteúdos. Se tivermos em conta a ausência de recursos, turmas muito grandes e a formação dos professores, constata-se que a participação e a elaboração de habilidades pelas/os alunas/os, ficam muitas vezes reduzidas a um processo mecânico e burocrático. Alguns dos principais objectivos definidos pelo Currículo Local, como a questão da transversalidade entre saberes e a realização de actividades que se podem prolongar para além do tempo lectivo e que são a base de um sistema de ensino integrado, podem não estar, pelos motivos invocados, a ser realizados.

No que se refere à disciplina Educação Moral e Cívica leccionada nas 6^a e 7^a classes, os objectivos incidem sobre “o respeito dos valores morais, cívicos, patrióticos e espirituais” (MEC, INDE, Plano

Curricular do Ensino Básico, 2003), desenvolvendo conteúdos que procuram, por um lado, informar sobre um conjunto variado de temas que vão desde os direitos humanos aos princípios consignados na Constituição da República e mecanismos de participação cidadã até à transmissão de normas que disciplinem as relações de convivialidade na família, na escola e na sociedade. Um dos aspectos mais interessantes enunciados, particularmente no programa e no manual da 7^a classe, tem a ver com a identificação dos sinais da puberdade e adolescência, com o reconhecimento da diferença e com a igualdade de direitos. Estruturado com pequenos textos e actividades, os manuais da disciplina de Educação Moral e Cívica estimulam a participação das/dos alunas/os e a tomada de posições. Contudo, saliente-se a ausência de uma reflexão sobre, por exemplo, a igualdade de género e sobre práticas culturais nocivas aos direitos humanos. Parece-nos ter havido a intenção de, ao não referir mitos (considerando-os pelo contrário como subjacentes à moral), ao não discutir a estrutura de poder que modela a subalternidade feminina e desenvolve a construção de identidades de género, ao não debater o acesso e exercício da sexualidade (assunto privilegiado nas conversas entre adolescentes e jovens), estamos perante uma tentativa de combinar informação geral sobre direitos com a permanência de uma estrutura de poder que hierarquiza, pelo sexo, os direitos. Por outro lado, como ficou evidenciado pelo trabalho de campo, a informação transmitida sobre as mudanças produzidas na puberdade não são incorporadas pelas e pelos alunas/os, no sentido em que essas alterações biológicas, sendo naturais, devem ser percebidas através da construção de atributos que diferenciam de forma desigual as e os jovens.¹⁰⁴ Seria interessante introduzir nos manuais de Educação Moral e Cívica temas que conduzissem as e os alunas/os a uma

¹⁰⁴ O Guia do Professor Para Educação Moral e Cívica, direccionado para o 3^o ciclo, é um importante instrumento de formação, visando colmatar deficiências de conhecimento sobre Direitos Humanos e Democracia, ao mesmo tempo que fornece um conjunto de temas e propostas metodológicas a serem introduzidas nas diferentes disciplinas. Embora a abordagem de género não seja privilegiada, como fica claro, pela ausência de referências aos direitos humanos das mulheres e por uma tímida referência à “sensibilidade de género”, este documento faz menção ao conflito entre o que está prescrito na legislação e as uniões forçadas de crianças, propondo uma estratégia de aproximação entre escola e comunidade.

reflexão sobre a construção das identidades de género, nomeadamente a divisão sexual de trabalho e os ritos de iniciação, que estimulam e legitimam a violência das uniões forçadas de crianças. Na realidade, e como afirmam diferentes autores relativamente aos manuais escolares produzidos em muitos países, estes são regulados pelo que é socialmente aceitável, pretendendo disciplinar, segundo a norma dominante, valores e comportamentos (Alferes, 2002).

A terceira componente curricular directamente relacionada com a pesquisa são as Habilidades para a Vida, actividade transversal a todas as disciplinas e constituída por um Pacote Básico que consiste num conjunto de materiais educativos, visando a capacitação em temas relacionados directamente com HIV e SIDA. Até ao momento, cerca de um milhão de alunos do Ensino Primário (EP1 e EP2) desenvolveram actividades com o Pacote Básico. Um dos aspectos mais relevantes nesta acção é a possibilidade e o estímulo para a elaboração de materiais que tenham em conta as realidades locais, em articulação com o Apoio Directo às Escolas (ADE) (que permite o financiamento de acções que visem o combate ao HIV e SIDA) e a relação com o programa de Gestão Escolar que tem como objectivo aumentar a capacidade de formação e a gestão das actividades. A primeira questão que se coloca quando se analisa as Habilidades para a Vida é a defesa de uma visão integrada de um conjunto de valores que permitem transformar as normas tradicionais que excluem as crianças de direitos sexuais. Secundando esta actividade, o sector de educação, partindo da análise da realidade moçambicana, elaborou um Guia sobre Parâmetros sobre Educação Sexual no Ensino Básico (2002) que tem como filosofia uma visão integrada, em que se refere que os direitos sexuais são condicionados pela norma familiar e pela pauta de género, propondo “um modelo de intervenção que possa tocar nestes três eixos de maneira a alterar a actual equação” (2002: 4). Denunciando práticas culturais nocivas que restringem o acesso e o exercício dos direitos das crianças, o documento refere as contradições entre discursos que defendem a monogamia e praticam a poligamia, entre a defesa da permanência da rapariga na escola, ao mesmo tempo que “há uma série de ritos de iniciação que promovem

o início da vida sexual para antes mesmo do período da adolescência, tanto para rapazes quanto para as raparigas” (2002: 4,5). De forma clara, este documento aborda a necessidade de articular as questões de saúde sexual com educação sexual, que visa permitir às e aos jovens exercerem o direito de escolha, rejeitando a perspectiva moralizadora que subtrai a juventude como sujeito de direitos. Embora na descrição das Habilidades para a Vida seja apontado um conjunto de valores que salienta a responsabilidade na tomada de decisões, parece-nos que, no que respeita à 7ª classe, a afirmação de que “a auto estima tem a ver com a tradição, aspectos sócio-económicos e culturais” (2002: 33) (não se explicitando a necessidade de reflectir sobre como esses aspectos podem contrariar o exercício de direitos pelas/os jovens), conduz, ao compatibilizar os diferentes normativos a restrições que desvirtuam o acesso e o exercício da informação para a mudança de valores e comportamentos, levando ainda à secundarização da educação sexual com uma abordagem de direitos. Possivelmente, este será um dos factores que explicam que, quando questionados sobre o que se pretendia e o que se transmitia, a quase totalidade de professores respondeu que o objectivo desta estratégia era fundamentalmente fornecer informação sobre saúde, particularmente higiene e HIV e SIDA, acrescentando que a filosofia que preside a esta componente curricular nestas classes visa ensinar a reconhecer as diversas formas de contaminação e os meios de prevenção, com relevo para a abstinência. Sem que estejam a ser questionadas as relações que retiram poder de decisão às raparigas no exercício da sexualidade, muitas e muitos professoras/es exprimiam uma abordagem positiva dos ritos de iniciação, ao inscrevê-los como parte de uma tradição inquestionável e imperativa na transmissão dos valores africanos aos jovens. Parece-nos poder concluir que a educação sexual e mesmo algumas orientações para a sua aplicação, são reguladas, tal como constatámos nos documentos anteriormente referidos pela norma dominante.

Internamente e embora de forma desigual nas diferentes províncias e escolas, tem existido a preocupação de criar unidades de género e clubes escolares ao nível do Ensino Básico, que têm como objectivo

alargar o âmbito da instrução à incorporação de outros elementos que permitam às/aos jovens debater assuntos do seu interesse e realizar actividades que possam normar o seu comportamento. Contudo, a questão que se coloca é que, para além do discurso da igualdade (que não tem em conta a estrutura das hierarquias que fundam a desigualdade), as actividades que são realizadas reproduzem os papéis e funções sociais das mulheres e homens. É, assim que, por exemplo, a saúde sexual e reprodutiva é tomada numa perspectiva moralizadora e médica, em que o discurso sobre o HIV e SIDA acentua a abstinência e, por vezes, o uso do preservativo, não questionando o poder de decisão masculina. Ou seja, sendo a informação dirigida aos dois sexos, o certo é que não se discute que a estrutura de poder de género gera uma maior impossibilidade da rapariga perante a decisão sobre a abstenção. Por outro lado, é de notar a existência de contradições entre uma aceitação e conformidade com os ritos (que incentivam a iniciação sexual) por parte do Estado, que emite, ao mesmo tempo, todo um discurso de desincentivação da precocidade da vida sexual.

A mesma situação se passa com o enfoque que é dado a actividades de cozinha e corte e costura que involuntariamente reforçam as pautas de género.¹⁰⁵ Por outro lado, a representação das/os alunas/os sobre a função das áreas transversais não contraria as distinções e as desigualdades de género, como sintetiza um jovem aluno em Inhaminga (ao referir-se à Educação Moral e Cívica):

“Quando você sair daqui e ir em casa, quando chegar em casa as meninas costumam pegar os pratos, limpar os pratos, varrer dentro da casa e vocês, homens, costumam pegar enxada, capinar lá atrás das suas casas, ajudar papá ou costumam andar assim num caminho, quando estão a sair na escola, estão a ir em casa, apanham assim um vovô, não é, com 20 litros na mão, ele não está a conseguir carregar, você ajuda, ir deixar em casa dele” (Luís 5).

¹⁰⁵ Curiosamente, e porventura devido ao facto da alfaiataria ser nas zonas rurais visivelmente uma profissão de homens (exercida em alpendres à vista do público), alguns rapazes inscrevem-se entusiasticamente nesta actividade.

Isto significa que, apesar de as finalidades que subjazem os *currícula*, e as intencionalidades de estimular novas atitudes, o que fica desnudado é o reforço da divisão sexual do trabalho, prescrevendo uma visão essencialista da construção dos papéis.

Os Conselhos de Escola¹⁰⁶ que poderiam ter um papel importante na defesa dos direitos das crianças¹⁰⁷ e na intermediação com as famílias e lideranças comunitárias, têm, na maior parte dos casos, um papel muito reduzido, devido em grande parte à falta de disponibilidade dos seus membros, e, por vezes, a percepções erradas sobre a forma de resolução dos problemas das e dos alunos/os, como é o caso da gravidez, traduzindo-se na transferência das alunas para o curso nocturno, que significa, na maior parte das situações, abandono da escola. Contudo há excepções, assistindo-se a uma actuação concertada do Presidente do Conselho de Escola, da Direcção e da Unidade de Género em procurar identificar e responsabilizar os parceiros da rapariga grávida, desenvolvendo ainda um trabalho notável junto das comunidades e suas lideranças. Embora com maior raridade, também se procura, ainda que de forma tímida, dado o peso das práticas culturais e a ausência do conhecimento sobre os dispositivos legais, actuar sobre os casamentos prematuros, com a intenção de impedir que se realizem, ou o que acontece na maior parte dos casos, “convencendo” os “maridos” a permitir a continuidade dos estudos.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Sendo o órgão máximo da escola, o Conselho de Escola é constituído pelo Director da escola, representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais ou encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos. O Conselho de Escola visa estimular a participação de todos os actores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e aproximar as comunidades da escola.

¹⁰⁷ Embora o conceito de direitos e o seu exercício possam ser cooptados cultural e politicamente, servindo para os constranger a lógicas de dominação, neste trabalho, tal como foi referido nos capítulos 1 e 2, considera-se como direitos os que estão consignados na legislação e nas convenções ratificadas por Moçambique e que assentam numa aceção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente do espaço e das condições de existência.

¹⁰⁸ Fomos informados de que esta atitude proactiva das/os docentes tem em parte a ver com as metas de aproveitamento escolar definidas pela Direcção da Educação, dado que contam para a avaliação do desempenho dos professores.

No entanto, devido a vários factores, entre os quais pode estar a formação profissional das/os professoras/es, a persistência de representações sociais de acordo com o normativo social de género, o facto das/os docentes viverem nas comunidades (partilhando o quotidiano) e a resistência das autoridades comunitárias, é particularmente limitado o seu campo de actuação, o que conduz ainda a que as uniões forçadas de adultos com crianças, sejam tratadas (e percebidas) como questão do âmbito privado. É neste sentido que algumas das professoras entrevistadas, face à ineficácia da sua acção, demonstram a sua frustração num duplo sentido: por um lado afirmam que “as meninas perseguem o ambiente, vão para os bares, engravidam e deixam de estudar”, como nos disse uma professora na cidade da Beira e, por outro lado, “as próprias famílias é que incitam as meninas, depois dos ritos, a procurarem um marido ou um homem que seja provedor de comida e isso faz com que elas abandonem a escola” (Ana 4). Uma responsável de uma unidade de género numa escola em Mecufi afirmou a propósito:

“Posso dizer assim a pobreza também contribui, porque numa família os pais não têm nada, agora a criança, a menina já cresceu, tem que arranjar alguém. Esse alguém é um professor, é um pescador, eles aproveitam alguma coisa, e aquele senhor naquela família tem que sustentar a família da rapariga, e o que é que a família diz para a menina? [Diz] é preferível deixar de estudar e vir cuidar do seu marido” (Ana 9).

Conquanto haja da parte das/os professoras/es uma condenação aos pais que retiram as meninas da escola para “casarem”, existe simultaneamente também uma espécie de conformação com uma realidade sobre a qual não conseguem actuar, e com a qual parecem (por influência religiosa e pela herança cultural), por vezes, estar de acordo. Esta situação revela-se frequentemente no discurso dos professores ao justificarem a separação dicotómica entre a socialização na escola (“a escola só deve instruir” afirmou-nos um professor na cidade da Beira) e a que é realizada na casa, sugerindo a criação de outros espaços de educação como as igrejas. Se o fenómeno do abandono escolar é mais acentuado com as meninas, é

necessário salientar que também os rapazes se vêem muitas vezes coagidos a deixar de estudar, numa ordem de género que os incita a “arranjar família”, cumprindo um mandato aprendido e reforçado pela aprendizagem ritual. Embora os professores e as direcções das escolas sejam, de certo modo, responsabilizados pela permanência das/dos alunas/os inscritas/os, acontece que, ou por razões de nomadismo das populações, ou porque a sua actuação nas comunidades é limitada (porque dependem do reconhecimento da legitimidade da educação em intervir), ou porque como se referiu, há um entendimento comum de que a criança não é sujeito de direitos, na maioria os casos só se adoptam atitudes concertadas quando há denúncias ou quando há publicitação por parte das organizações da sociedade civil.

Quando se coloca a questão das compatibilidades entre ritos de iniciação e educação escolar, de uma forma geral, a maioria dos professoras/es entrevistadas/os consideram que ambos fazem parte do processo de construção das identidades, atribuindo-lhes importância para a construção da adultez. Isto é, tanto mais valorizado quando se menciona a ineficácia dos mecanismos de socialização primária na formação das crianças: “os ritos ensinam bem, o respeito para a obediência ao homem e sua família e como fazer uma casa para se dar bem”, disse-nos uma professora na cidade da Beira (Deolinda 10). Embora retomemos este tema mais adiante, foi interessante constatar que ao mesmo tempo que há uma valorização do papel dos ritos, muitas/os docentes e direcções das escolas são peremptórios quando afirmam que essas práticas culturais condicionam a continuidade das raparigas nas escolas, restringindo a participação e o aproveitamento escolar, como nos disse uma informadora de uma organização da sociedade civil em Quelimane: “muitas crianças depois dos ritos deixam de participar na escola, têm respeito, têm medo, ela sabe que tem que casar” (Zubaida 9).

A questão da articulação da escola com outras instituições como a Acção Social, o Gabinete de Atendimento da Mulher e Criança Vítima de Violência Doméstica e com o Serviço Amigo do Adolescente e Jovem (SAAJ) depende mais das lideranças que estão à frente dos

sectores do que de mecanismos e rotinas existentes. Isto tem como resultado que raramente encontrámos planos multisectoriais que impliquem trabalho conjunto, incluindo troca de informações, entre as várias instituições. Os motivos invocados têm a ver com a falta de recursos e com as especificidades do trabalho de cada sector. Neste âmbito, uma das questões que mais nos surpreendeu foi o facto da acção social focar o seu trabalho nas crianças carentes, portanto, no fornecimento de material e vestuário escolar, não se envolvendo nos casos que implicam abandono da escola, uniões forçadas de crianças com adultos e violência sexual e/ou no acompanhamento das alunas que engravidam.¹⁰⁹ O mesmo se pode afirmar relativamente aos Gabinetes de Atendimento da Mulher e Criança existentes nas esquadras da polícia, para onde raramente são enviados os casos de violação da lei, como acontece com o assédio sexual e as uniões forçadas de alunas com o conseqüente abandono escolar. São poucas as ocasiões em que se realizam palestras nas escolas que envolvem os diversos sectores, e segundo nos informaram, a falta de coordenação influencia a pouca eficácia dessas acções.

No que se refere às organizações locais da sociedade civil que apoiam as escolas, fazem-no dentro de programas que têm mais a ver com a expectativa do doador do que com as reais necessidades e as realidades locais. Por outro lado, muitas destas acções são realizadas a meio termo, o que significa que, não sendo sustentáveis localmente, acabam por não surtir efeito. É o caso das bolsas de estudo para jovens alunas que vivem nos centros internatos, que se encontram em situação de terem que abandonar os estudos quando as bolsas terminam, é também o que acontece com a alimentação que é fornecida à escola por tempo determinado, produzindo uma insatisfação face às expectativas criadas, quando, por razões de estratégia dos doadores, a actividade deixa de ser realizada.

Parece-nos que, embora exija um certo nível de planificação, seria de grande utilidade que as acções estratégicas fossem definidas de modo

¹⁰⁹ Ao contrário das zonas urbanas, nos distritos os serviços de Saúde e Mulher e Acção Social encontram-se organizados na mesma direcção.

a torná-las a médio prazo sustentáveis: por exemplo, as bolsas seriam cedidas até à conclusão de um nível de ensino, e não durante um ou dois anos. Há contudo actividades impulsionadas pela sociedade civil que se têm mostrado de grande utilidade, como é o caso da colocação de caixas de reclamação nas escolas, que não necessitam de grandes fundos e que são sustentáveis no futuro.

Há uma vontade expressa no sector de educação de introduzir mudanças que surtam efeitos na inclusão de novos elementos que, apropriados pelos jovens, podem produzir alterações na construção de identidades mais preparadas para o exercício da cidadania. Estão neste campo a realização de actividades curriculares transversais a todas as disciplinas e a formação de clubes escolares que potenciam a participação dos jovens e contribuem directa ou indirectamente para a criação de expectativas relativamente ao futuro: não é por acaso que, como referimos, muitas/os alunas/os realizam enormes sacrifícios para frequentarem os estabelecimentos de ensino, mesmo quando têm que contrariar os interesses das famílias. Neste estudo, foi possível constatar que um grande número de professoras e professores, muitas vezes em condições pouco favoráveis, realizam com grande esforço actividades que visam atrair os alunos às escolas. Não se limitando a desempenharem uma acção instrutiva, estas e estes docentes estão a contribuir, de algum modo, para projectarem uma imagem positiva do trabalho, de cidadania e de direitos, mesmo contrariando situações profundamente adversas, entre elas as acusações que lhes são imputadas de má qualidade de ensino, que conforme nos foi dado observar se devem fundamentalmente a mecanismos de avaliação, como as passagens automáticas, cuja consequência é a desvalorização do ensino, contribuindo para uma imagem negativa da escola junto das comunidades. Ao contrário do que se supõe, o “aproveitamento” das crianças e a transição de classe é muito questionada pelas famílias, fornecendo-lhes o argumento para a retirada das e dos filhas/os das escolas ou mantendo-as (sem muitas expectativas) porque não têm recursos que lhes permitam fornecer uma melhor educação formal. Deste modo, os conflitos entre educação familiar e escolar são agudizados não apenas porque há rupturas na socialização, mas também porque a escola não

responde às expectativas de conferir competências e saberes que possam ser postos ao serviço das comunidades.

Finalmente, uma questão que nos parece fundamental reside na necessidade de clarificação e coesão na formação dos professores e na organização curricular. Com habilitações que muitas vezes não vão para além da 7^a classe e mais dois anos de formação, ou na melhor das hipóteses da 10^a classe, é extremamente difícil para os professores terem as competências necessárias para leccionar, seja em termos de conhecimento científico, seja em termos de preparação pedagógica e didáctica. Os programas de ensino são exigentes, requerendo uma preparação que permita a participação dos alunos, principalmente de adolescentes e jovens, cuja curiosidade não se satisfaz com a repetição da informação recebida. Um outro problema tem a ver com a falta de coerência interna de orientações que contribuam para a transversalidade do conhecimento e para a inclusão na comunidade: como tivemos oportunidade de analisar, a par de uma linha curricular que acentua o acesso e o exercício de direitos e estimula a igualdade e a participação cidadã, existe todo um guião escolar que, valorizando práticas culturais como os ritos de iniciação e procedimentos em que o respeito pelos mais velhos se confunde com obediência e autoritarismo, coloca os professores numa posição pouco confortável, que se reflecte na ausência de posições firmes e coerentes sobre o seu papel como educadores.

2. Rituais: espaço, duração e cerimónias

A análise dos ritos e da sua eficácia na construção das identidades tem que ter em conta, em primeiro lugar, o modo como se produz aparentemente a ruptura e o questionamento da ordem social, ao mesmo tempo que se procura o restabelecimento dessa mesma ordem. Articulado o pragmático com sistemas de significação, por exemplo, a aprendizagem sobre a higiene relativamente à menstruação, refere-se a um elemento concreto e a um conjunto de significados representado pela fecundidade, enquanto poder, negociado/imposto e socialmente controlado. Pelos gestos e canções pretende-se comunicar uma ordem, tal como fica demonstrado, por

exemplo, pela invocação dos antepassados, constituindo um elemento de coesão e de reencontro com a comunidade. Deste modo, tal como foi descrito no capítulo anterior, as fases (mais ou menos bem delimitadas) que caracterizam os ritos visam a atribuição ao indivíduo de uma nova natureza, que lhe confere direitos e deveres e o transforma também em pessoa e também em objecto de uma permanente vigilância.

Tendo em conta que os ritos conformam identidades, e tal como foi referido no Capítulo I, Meira (2009) defende os ritos como tendo uma função de padronização de comportamentos e valores com o fim de reforçar a pertença ao grupo. A conservação dos ritos como forma determinante de coesão cultural revela-se em muitos discursos de informadores que têm um papel importante na transmissão da herança cultural, como é o caso das lideranças religiosas, que se apresentam às comunidades como sendo instituídos de uma verdade resultante da sua intermediação com o sagrado. A conservação de valores e de disposições culturais combinam-se com os discursos religiosos, nomeadamente aqueles que se revendo na ordem cultural, procuram justificar a manutenção das hierarquias e dos papéis sociais, como fica demonstrado por esta fala de um dirigente de uma igreja:

“A experiência, aquilo que nós ouvimos com os mais velhos desde criança, nós sabemos que os ritos de iniciação não são uma coisa moderna. Pelo contrário, é uma coisa muito mais antiga que nós agora estamos a encontrar, de maneira que o que conta é que este é um rito social que está encarnado na vida das pessoas, sobretudo do africano, é alguma coisa que se fez sempre, não é uma coisa esporádica porque é uma coisa que faz parte da vida humana como africano, que não pode faltar de alguma maneira: Fora disso se você não passa por aí é porque está fora da sociedade, não pertence à sociedade actual, a sociedade africana. Relacionando com a vida cristã, diríamos que é um baptismo para um africano entrar dentro da vida social, incorporar-se na tradição da família, e eu acho que mesmo os nossos avós, a população, mesmo os nossos pais, fazem isso com todo o rigor, com toda a honra, apesar de

que para os que recebem, atrofia um bocadinho. Mas, no fundo, existe uma mensagem muito profunda que qualquer jovem, qualquer um na vida, numa família africana, numa família tradicional, não pode de nenhuma maneira escapar” (Ziro 4).

Esta comparação entre ritos religiosos como o baptismo com os rituais de iniciação visa, pelo significado de inclusão comunitária a que ambos se referem, enunciando a pertença e a consagração (do neófito e do iniciando), eliminar a inovação perturbadora. A morte e a possibilidade de participação nas cerimónias fúnebres, interdita aos não iniciados, significa também classificá-lo como alguém que não podendo recorrer aos espíritos dos antepassados, sobrevive à custa dos outros membros da comunidade a que ele não pode pertencer (Van Genep, 1997).¹¹⁰

Pelas cerimónias que “compõem” o ritual preserva-se a herança cultural, através da conservação de convenções que normalizam a adulez, ao mesmo tempo que são legitimadas pela aceitação e conformação das/os iniciadas/os, expressas performativamente na relação com os outros, seja pela distinção em relação aos não iniciados, seja pela aproximação com os pares. Nesse sentido, a performance é reveladora de um conhecimento aprendido nos ritos de acordo com o normativo cultural. Isto é, através de códigos, a performance exprime e comunica, produz realidades e sujeitos, convocando a auto-implicação e a participação que permitem a coesão e determinam a eficácia ritual (Terrin, 2004). É neste contexto que alguns dos entrevistados nos informaram que as famílias que não mandam as suas filhas para os ritos têm que mudar de distrito, pois constitui uma vergonha e um perigo para a criança e para a família, correndo riscos de serem apontados como causadores de catástrofes ou de mortes na comunidade.

¹¹⁰ Este mito pode em parte explicar o assassinato e a destruição de bens de alguém que na comunidade enriqueceu. Embora estes casos que existem com alguma frequência na zona norte do país, quando às catástrofes naturais se junta a extrema pobreza, pode ter a ver a identificação do “mais rico” com o estrangeiro que veio para destruir a comunidade. O mesmo se pode constatar em relação à figura do *viente* (o que vem de fora) que pode comportar alguma ameaça e perturbação.

Os rituais que separam os rapazes das suas mães servem para construir uma identidade hegemónica, ou seja, uma masculinidade estruturada pela sexualidade e pela oposição em relação ao feminino. Nos ritos, através das cerimónias, dos objectos sagrados associados ao poder, se constituem as identidades de género. A violência sexual, aprendida nos ritos masculinos que orientam para a inclusão na vida adulta, tem uma marca de género. Eles aprendem que as meninas são objecto de consumo de “alimentação”. Mesmo a penetração oral tem como estrutura esta dominação, transformando o que se deixa penetrar, em elementos femininos, com um sentido que abarca sujeitos e objectos, atribuindo significados que devem ser compreendidos numa ordem de género.

A questão que hoje se coloca e que desenvolveremos mais adiante, é perceber-se como a incorporação pelos jovens dos valores e comportamentos transmitidos nos ritos revelados performativamente, se conflitua com estilos de vida instituídos nos espaços por onde circulam, produzindo fragmentações que rompem (ou consignam novos sentidos não totalizantes) com a aprendizagem ritual. Ou seja, como esta pode, ou não, ser representada e vivenciada sem que se conflituam com as funções rituais. Isto significa perceber se a experiência ritual ao ser transposta para o quotidiano, onde se confronta com outras formas de saber e de ser, é (e como é) absorvida ou rejeitada, determinando a subversão e/ou a reconstrução das identidades juvenis, desenvolvendo novas representações, valores e práticas que alterem hierarquias e influenciem, ou pelo menos ponham em movimento, regulações diferenciadas na estrutura social, política e cultural. No caso do nosso estudo, ficou evidenciado que as e os jovens, principalmente em contexto urbano, transitam entre aquilo que aprenderam a ser nos ritos para outros espaços mediados por outros elementos, onde novas performances são exigidas para o reconhecimento do eu e do outro, e onde se confrontam com os discursos que inculcam neles novos comportamentos, valores e atitudes, como é exemplo, andar com preservativo que, sendo social e politicamente aceite, rompe com a ideia do “depósito” do sémen como marca de masculinidade. Há,

assim, como que uma desconexão entre mundos onde se realizam transposições, deslocações e trânsitos, propiciando subversões.

Observam-se as mudanças existentes na realização dos ritos de iniciação, tendo em conta os espaços e a sua duração, as cerimónias e os dispositivos activados e ainda as percepções, principalmente dos seus intervenientes directos, como é o caso das matronas e dos mestres e das e dos jovens, salientando as diferenças entre contextos e grupos etnolinguísticos. Para melhor compreensão do leitor a apresentação será feita tendo em conta as semelhanças e diferenças entre os vários grupos etnolinguísticos, tomando como variáveis os espaços urbano e rural.

Chama-se ainda a atenção para os constrangimentos encontrados na província da Zambézia onde fomos confrontados com dificuldades na correspondência entre as unidades espaciais e os grupos etnolinguísticos privilegiados na análise, tanto no que respeita aos *chuabos*, que, ou não fazem ritos, ou fazem-nos incluindo-se no grupo *makhuwa lomué*. Esta situação foi particularmente visível na cidade de Quelimane, capital provincial da Zambézia. Por outro lado, constatou-se existirem aqui posições muito críticas, por parte dos rapazes relativamente aos ensinamentos rituais, em confronto com a aprendizagem realizada na escola, como é exemplo, esta fala:

“Eu queria dizer que na comunidade, ou seja, aquele método de ritos de iniciação que se faz lá no mato, eles costumam usar assim para educar o indivíduo critérios assim míticos para limitar o indivíduo para não ter um pensamento claro, específico. É só para amedrontar. Então, digo que cá na escola, ultimamente, a gente já consegue ver que agora a gente faz um balanço que eles estavam a usar aquelas coisas que nos limitavam e a ciência já vem reivindicar, vem para nos abrir a mentalidade” (Julião 2).

Ficou claro nalgumas entrevistas a existência de representações diferenciadas sobre a sexualidade, como é o caso mencionado frequentemente “que o sexo não fica estragado” quando se tem relações sexuais muito cedo ou quando se dorme com mulher que

abortou, não se traduzindo em penalização pelo incumprimento da aprendizagem ritual.

No que se refere ao espaço ritual e, como afirma Terrin “o espaço é entendido não só como o lugar e como a condição para se realizar o rito, mas inclusive como um rito em si” (2004:201). É neste sentido que o espaço é um espaço sagrado onde se materializa a separação e onde se produz a aprendizagem e se congrega e recompõe (e estabiliza) a ordem, reforçando o nível performático e pragmático, como elementos fundamentais da experiência ritual. O espaço é pois o marcador entre a separação e a margem, interdito aos não iniciados, onde se celebra a ruptura com a infância: o iniciando já não pertence à infância mas ainda não é adulto. É possivelmente neste contexto que a margem pode ser associada, como diz D’Allondans, “à morte, à invisibilidade e à bissexualidade” (2002:47)¹¹¹ e também, como refere Turner (1974), à suspensão das estruturas sociais.

Sendo o espaço um lugar de encontro, de preparação para a inclusão na comunidade e de comunicação com o sagrado, os espaços rituais, principalmente nos ritos de iniciação masculinos, eram concebidos como lugares permanentes, com características próprias, invioladas de geração para geração. Por esta razão, se hoje se procura ainda manter o carácter sagrado e secreto dos espaços rituais, porque disto decorre a construção de uma nova identidade, constatou-se, principalmente, nas zonas urbanas (com destaque para Quelimane e Beira), uma deslocação do valor simbólico que os espaços rituais continham. O mesmo e de forma mais pronunciada se pode dizer dos ritos de iniciação feminina, onde surge uma tendência cada vez mais pronunciada de “informalização”.¹¹² A questão dos espaços deve ser articulada com a duração dos ritos: se anteriormente os ritos

¹¹¹ Neste sentido a bissexualidade, colocando o iniciando entre a criança e o adulto “o assexuaria preservando o seu próprio sexo, gozando das prerrogativas do outro, por isso é usual assumir papéis de travestis produzindo assim um processo de diferenciação entre homens e mulheres” (2002:47).

¹¹² Quando falamos em informalização não significa a ausência das componentes educativas subjacentes às finalidades dos ritos de passagem, mas ao aparecimento de inúmeras especificidades que não permitem a identificação de tendências.

masculinos poderiam ser realizados por um período de seis meses a um ano, e os femininos de oito a 12 semanas, hoje, devido à influência de um conjunto de factores a que não são alheios a frequência da escola e a monetarização dos ritos, estes não ocupam mais que dois meses para os rapazes e duas semanas para as raparigas, podendo reduzir-se, no caso das meninas, a três dias. De qualquer modo, a importância que é conferida aos rituais masculinos em termos de duração e de espaço pode ter a ver com dois factores, sendo o primeiro o facto de haver claramente um mandato masculino para a dominação e a governação das coisas e dos corpos; um segundo factor pode estar relacionado com a preparação prematura das meninas, para a construção de uma identidade feminina subordinada, de que o alongamento dos pequenos lábios vaginais iniciados entre os cinco e os oito anos, é exemplo.

Relativamente aos ritos realizados em contexto urbano (cidade de Pemba) pelo grupo etnolinguístico *makhuwa*, constata-se que a forte monetarização dos ritos é determinada pelos custos que a sua realização acarreta, nomeadamente quando se pretende “contratar” mestres e matronas mais prestigiados na comunidade: “hoje em dia as coisas estão caras, um saco de arroz são 600 ou 700 mil, então para você pôr a criança no rito, tem que organizar em 3 a 5 anos, enquanto antigamente bastava ter mandioca seca, um pouco de mapira” (Arminda 10). Isto significa que os ritos acabam por ser reveladores do estatuto das famílias, legitimando o poder que elas já exercem nas comunidades. Como vimos no capítulo anterior, as estratégias de poder que podem ter como objectivo o acesso e o controlo de recursos materiais são “relegitimadas” pelo cumprimento de práticas culturais, como é o caso dos ritos.

No que se refere ao espaço onde se realizam os ritos há diferenças assinaláveis com o passado, particularmente no que respeita às raparigas. Foi possível constatar esta situação tanto na comunidade *makhuwa* que reside em Maputo, como na de Pemba, onde uma matrona nos informou que “as meninas ficam num quintal grande, mas há muitas diferenças porque no antigamente era na casa da rainha, agora é cada um por si” (Arminda 2). Este deslocamento dos espaços que demonstra alguma informalidade (igualmente observado

entre a comunidade *makhuwa* em Mecúfi), também se expressa na duração dos ritos que são muito mais curtos (embora isso também dependa do dinheiro que as famílias possam disponibilizar) e onde a informação é mais concentrada e é objecto de uma narrativa que expressa algum desconforto com a situação actual, tal como fica evidente por esta fala de uma matrona em Pemba.

“Agora fazem no quintal, porque estamos a ver que, se fazemos aqui, estamos a perder um rico tempo, estamos a educar as crianças, mas elas não cumprem e por isso para não deixar simplesmente aquela nossa tradição dos ritos, propomos que seja três dias e acabou” (Armanda 10).

Corroborando esta informação várias entrevistadas da comunidade *makhuwa* afirmaram que as raparigas depois dos ritos são mais indisciplinadas, sem que as famílias interfiram. Esta situação ilustra como os ritos se estão transformando em contexto urbano, numa instância que “vagueia” entre a preservação da cultura e uma consciência da sua inadaptação. Ao mesmo tempo, começa a ser evidente que a revitalização dos ritos nas cidades e em famílias da classe média tem também a ver com a preservação de um estatuto que, ao contrário do que acontecia nos primeiros 15 anos após a independência nacional, com outro regime político e ideologia, aparece hoje como recurso que se traduz no acesso a redes clientelares.¹¹³ O discurso sobre a identidade moçambicana aparece, assim, muito articulado com o cumprimento de práticas culturais oportunamente utilizadas na segregação do outro. Do mesmo modo, a vigilância exercida pelas populações, principalmente, em zonas do interior, com uma população mais fixada à terra, como em Macomia, obriga a que mesmo as pessoas (quadros do aparelho do Estado e jovens) que manifestam como os ritos lhes provocaram sofrimento, vêm-se na obrigação de ver as/os filhas/os ritualizadas/os, sob pena de serem desrespeitados na comunidade, e dos seus filhos e principalmente das suas filhas não se poderem casar. Neste sentido,

¹¹³ Esta situação mostra os mecanismos de ajustamento dos ritos à vida urbana, seja pela nuclearização das famílias, seja pela monetarização ou pela maior individualização da acção social.

embora os ritos sejam coercivos, as pessoas sentem o orgulho que advém da pertença a uma comunidade. O que confere aos ritos coesão é a conjugação de uma série de factores em que o sentimento de protecção abarca aspectos tão variados como a saúde, a reprodução e a partilha de sinais de reconhecimento, mesmo num ambiente em que a modernidade vem sendo incorporada como valor e parâmetro de organização socioeconómica, política e cultural, e de sujeitos e identidades sociais.

Por outro lado, embora houvesse divergências nos discursos das matronas *makhuwas* e *makondes*, foi frequentemente mencionado que, anteriormente, a cerimónia de agregação culminava na formalização do noivado, isto é, os ritos constituíam uma forma de preparação para o casamento. Hoje, devido ao facto das raparigas e rapazes iniciarem os ritos mais cedo, por influência da escola e por intervenção do Estado, é maior o período que medeia a iniciação do casamento, havendo nesta altura novos cerimoniais. Contudo entre as elites da comunidade muçulmana, do que nos foi dado observar, o noivado e o compromisso de casamento seguem-se quase de imediato à iniciação das jovens e, ou são realizados com idades que fogem ao padrão (entre os 10 e os 13 anos), ou são mais simplificados, sendo renovados com novos ensinamentos quando do casamento. No entanto, esta informação é contrariada por algumas lideranças religiosas islâmicas no Alto Molokwé, que afirmam que as meninas apenas são aconselhadas pelas senhoras nas mesquitas, não recebendo os ensinamentos sobre sexualidade que são transmitidos às jovens *makhuwas*, sendo lícitos apenas os conselhos sobre o respeito. A justificação para a utilização do véu (“as raparigas são mais vulneráveis aos raios solares”, Ziro 5) tem a ver directamente com o controlo do corpo da mulher e com a ausência de qualquer possibilidade de escolha relativamente ao seu futuro, conferindo aos pais a responsabilidade de encontrar marido: “os pais devem procurar homens para as filhas casarem-se, a partir dos 12 a 15 anos” (Ziro 5). É interessante constatar que as organizações da sociedade civil quando referem os casamentos prematuros como práticas nocivas aos direitos das crianças, se sentem pouco confortáveis a denunciar a legitimidade que essas práticas têm por parte de algumas

religiões, como se os direitos das crianças devessem ser entendidos, explicados e relativizados no contexto institucional, de que as igrejas e mesquitas são parte.

No que se refere aos rapazes *makhuwa*, tanto em Pemba como em Mecúfi, embora a duração dos ritos seja de 30 dias, constata-se a manutenção formal dos espaços, que embora possam não corresponder aos configurados para a realização dos ritos, como acontecia no passado, são, ao contrário do que acontece com as raparigas, mais protegidos de olhares estranhos, principalmente das mulheres, sendo estas sujeitas a castigos se, por um qualquer acaso, passarem próximo dos locais onde se estão a realizar os ritos, como nos informou um mestre: “se uma mulher passar ali agente amarra, levamos ao régulo e vai ter que pagar uma multa” (Armindo 2).¹¹⁴ Há ainda que evidenciar o carácter surpresa dos ritos, tendo o chefe de bairro um papel de intermediação na comunicação e na agregação dos jovens que as famílias desejam e possam enviar para os ritos. O discurso deste jovem é paradigmático acerca da importância dos ritos para a mudança de estatuto:

“Meu pai um dia disse, já cresceste, raparam o cabelo, então eu fui com outros rapazes para um sítio no mato e começaram a cantar canções, fiquei dois meses. Nas primeiras semanas tinha medo, taparam-me a cara e o velho cortou o pénis, mas depois comecei a gostar, havia muitas coisas, pessoas cobertas com cordas e folhas de bananeira e fogo nas mãos. Nós tínhamos medo, mas depois entre nós descobrimos que eram uns senhores que punham essas coisas de propósito, nós já tínhamos andado na escola, víamos muitas coisas e por isso descobrimos logo, também aprendemos como era o sexo da mulher e como devíamos fazer. Quando saí senti que já era grande” (Vasco 1).

¹¹⁴ No website da WLSA (www.wlsa.org.mz) vem descrito um caso reportado em 2012 pelos *media* acerca da violação sexual colectiva de uma mulher que, aparentemente, caminhava perto de um local onde se realizavam ritos de iniciação masculina. Este mesmo caso foi apresentado, na fala de um informador, no capítulo anterior.

A mesma narrativa foi recolhida entre os *makhuwa lomwé* em Quelimane:

“Cortaram o pênis, depois levavam para um sítio que nós próprios preparávamos, aprendíamos a construir as paliçadas onde íamos ficar, construíamos instrumentos para caçar, histórias dos antepassados, aprende também a tratar uma mulher e fica a saber as coisas que a mulher aprende lá nos ritos” (Julião 3).

Este tipo de informação foi também fornecida por jovens alunos *makhuwas lomwés* no distrito do Gurué, que salientam a aprendizagem do que é ser adulto através dos conselhos, do trabalho que realizam e principalmente dos aspectos que devem ser observados quando casarem, nomeadamente o sustento da família e as exigências que devem poder fazer pelo facto de serem homens. O despojamento total, a ruptura com o passado, o medo da morte e da perda estão perfeitamente descritos nesta fala de um jovem, no Alto Molokwé:

“Puseram-nos numa fila para sermos cortados, circuncidados, eu era o último, outro que estava à minha frente fugiu, lhe pegaram à força, neste momento é já quando eu não era pessoa, não era eu, comecei a gritar, a chamar a minha mãe, eu não sabia que me venderam, e eu sempre a chorar” (Julião 10).

Mestres e padrinhos detalham mais as cerimónias identificando o que lhes parece mais importante na aprendizagem:

“Mata-se um galo e o rapaz deve comer o pescoço que significa que o sexo fica teso, fica muito forte, o sangue da circuncisão deve cair para a *muyeepe* (uma folha que é enrolada), lava-se o pênis e tudo vai ser enterrado no *munumuche* (local escondido só conhecido pelo padrinho). O padrinho dá conselhos de como pedir mulher, põe moeda nos pratos e explica os sinais para pedir a relação sexual. Vê-se que um rapaz já aprendeu, quando o padrinho diz vagina e o iniciando tem que cuspir de cada vez que ouve essa palavra,

cuspir significa ejaculação. Os castigos, muitas vezes são os pais que dizem o meu filho é indisciplinado, ensina lá. Somos nós os padrinhos que fazemos tudo, o mestre só faz o trabalho de “imunizar” o espaço para que tudo corra bem. No final a gente dá *oteka* que é a cerveja tradicional, vou pegar um medicamento (*ecoma*) e dou de beber aos meninos, isto é para reforçar mesmo ser homem. No fim queima-se o acampamento, porque tudo é segredo” (Francisco 6).

O aparecimento do fantástico nos discursos dos padrinhos e a referência a animais são elementos importantes para a construção da coragem viril que permitirá ao homem em construção proteger a família que deverá produzir. O medo, por exemplo, quando são castigados,¹¹⁵ tem uma função determinante na negação da qualidade humana ao iniciando, ao mesmo tempo que o facto de ultrapassar o medo significa que está preparado para mudar de estatuto. A importância dos ritos para a configuração do masculino e de seu dispositivo da sexualidade é conferida através da situação já referida anteriormente: “quando aparece uma menina ou uma senhora perto, até podem bater, e aqueles velhos até podem fazer sexo com elas” (Vasco 3).

Há que salientar também que a circuncisão realizada nas unidades sanitárias ou por enfermeiros chamados para tal, não é tão comum como é veiculado por alguns mestres. Mesmo nas zonas urbanas, depois da circuncisão, os mestres têm que marcar o corpo das crianças, acontecendo ainda em zonas do interior, em que a circuncisão é feita pelo mestre, utilizando a mesma faca e usando métodos tradicionais de cicatrização, como nos disse um jovem em Mecúfi: “colocar areia e panos na ferida e enfiar as pernas num instrumento de madeira, chamado *nipice* que parece um oito, para não se magoarem” (Vasco 5).¹¹⁶

¹¹⁵ Como exemplo um jovem relatou: “meter um bambu entre as pernas e fazer como se fosse mota, ficar ao sol com uma perna levantada. Quando choras trazem um copo e depois obrigam a beber essas lágrimas” (Vasco 3).

¹¹⁶ No grupo etnolinguístico *chuwabo* apenas recentemente se pratica a circuncisão, como uma forma de prevenir o HIV e a SIDA. Contudo há informação que refere

Depois dos ritos de iniciação, as meninas *makhuwas* em Cabo Delgado e na Zambézia, entre as *makhuwas lomwe*, a cerimónia de agregação constitui uma mostra de que a comunidade recebeu mais jovens, prontas para a reprodução social. No que se refere aos rapazes, esta cerimónia é precedida de um ritual em que os jovens são cobertos com panos, que são destapados pelas mães para verificarem se os seus filhos estão vivos:

“Depois de aplicar anestesia, porque às vezes por não ter bons cuidados a ferida infecta e morre e não avisam os pais que teu filho já morreu, até os sobreviventes curarem a ferida quando saem dali, antes de pôr a roupa nova tem um tipo de esteira que a gente cobre. Ficam ali cobertos, formam, cada um vai pagando ali dinheiro para ver o filho destapar. Quando conclui, vê que meu filho não está, então já sabe que meu filho a coisa lhe correu mal” (Zita 1).

Esta possibilidade de morte, que raramente ocorre, tem como finalidade a exibição simbólica do merecimento de ganhar um novo estatuto que advém de todas as provas que venceu. Ao contrário das raparigas, que regressam a casa dos pais esperando a chegada de um homem que as leve, estes jovens iniciados conquistam o direito de viver fora de casa, construindo as suas próprias dependências, de serem alimentados e cuidados pelas mulheres da família. Do mesmo modo, embora o rapaz seja preparado para ter mulher, o que significa construir uma casa e sustentar a família, e para isso são exercitados, há nos ritos de iniciação masculina uma atenção particular às provas identificadas com coragem e mando. Por esta razão, para além das que foram sendo enunciadas no capítulo anterior, o rito configura um sistema de poder, de acordo com a ordem social restaurada, ou seja, recoloca, reorganiza e reordena o modelo cultural e social. Aqui reside um dos elementos que torna eficaz e imprescindível a realização dos ritos de iniciação, na medida em que, embora sujeitos a acções que podem constrangê-los momentaneamente, são garantes da manutenção de um poder que não se esgota na esfera tradicional e

que, desde há muito, rapazes do grupo *chuabo* são iniciados nos ritos *makhuwas* em que a prática da circuncisão é obrigatória.

que dela se aproveita, pela utilização de recursos simbólicos, para a preservação e imposição de uma ordem social e política que encontra na cultura uma das suas formas de legitimação.

Assim, nos ritos, pela desordem vivida na margem, em que a transgressão permitida visa o restabelecimento da ordem social, estabelece-se uma relação entre o individual expresso no modo como cada um vive as provas (de coragem, enfrentando o sofrimento) e o colectivo de irmandade, de partilha de valores, instituindo-se como condição de sociabilidade (Damatta, 2000).

Os meios utilizados são marcas que a sociedade insere nos corpos dos indivíduos tornando-os uma não pessoa e em que o sofrimento, o frio e a dor física servem para criar laços com o grupo, isto é, os elementos de autonomia relativa dos iniciandos são complementares e existem como tal.

É neste sentido que os insultos significam identificação com o par e desidentificação com o “outro”, em que o não tomar banho e o passar frio se inserem numa perspectiva de sacrifício, de dor e de violência para merecer entrar num outro estatuto. Como afirma Rivière “o rito é ao mesmo tempo produto, instrumento, veículo e símbolo” (1996:46), como podemos ver nesta canção que se refere ao sexo dos homens, entoada por meninas *makhuwas lomwés*: “não morde, pega, tua mãe fazia assim, gostava, talvez risse, e você era criança, agora já cresceu, pega, não morde, pega” (Júlia 4).

Relativamente às cerimónias *makhuwas* realizadas em Pemba, nos ritos de iniciação feminina, os discursos não foram reveladores de uma tendência, sendo que as cerimónias que aparecem como unificadoras são a exposição das *othuna* no primeiro dia do ritual, a aprendizagem dos valores do respeito e do serviço aos mais velhos, os ensinamentos sobre a superioridade masculina, nomeadamente, através da forma como os homens devem ser cuidados, sendo que o comportamento na relação sexual assume uma destacada importância. A prova da virgindade, que mais adiante aprofundaremos, só raramente é realizada, tendo de haver, em muitos casos, uma concordância da família, o que é demonstrativo da interferência dos pais no modo e até nos meios utilizados para educar

as e os filhas/os. O mesmo se passa com a raspagem dos cabelos, que marcando simbolicamente a separação com o mundo que é deixado, nem sempre é praticado na cidade.

As diferenças religiosas, principalmente as que se referem a cristãos e muçulmanos, já largamente explicitadas no capítulo anterior, também foram observadas no tipo de informação que é dada sobre sexualidade (aprendizagem mais controlada entre as populações islamizadas), e na importância que a participação nas cerimónias funerárias tem para os muçulmanos. Embora os conflitos entre correntes religiosas no islão se reflectam na interpretação do Alcorão, não foi possível constatar a transposição dessas divergências para os ritos de iniciação,¹¹⁷ tendo ficado evidente que, adoptando diferentes estratégias (por exemplo, como já se referiu, a cooptação pelo cristianismo das cerimónias de agregação), as religiões cristã, muçulmana e as novas seitas religiosas não questionam a estrutura dos ritos nem os meios que os corporizam.¹¹⁸ Contudo, saliente-se que entrevistadas muçulmanas naturais de Pebane e a residir em Quelimane nos informaram que há uma forte componente de ensino sobre a sexualidade a partir dos 12 anos, a que se segue o casamento: “criança assim já tem homem, e o homem diz, eu quero essa sua filha, e a madrinha ensinou com o patrão dela como fazer sexo, e disse, não me pode envergonhar” (Fernanda 1). Muitos e muitas informadores quando se referem aos ritos de iniciação feminina insistem que os

¹¹⁷ Contudo, foi-nos dito, em Mecúfi, que a corrente denominada África Muslim é mais conservadora, adoptando uma posição mais rígida relativamente à interpretação do Alcorão. A obrigatoriedade do uso do véu, o controlo sobre o corpo da rapariga, nomeadamente sobre a sua virgindade, sobre a possibilidade de sentir e procurar prazer, a condenação do adultério feminino e a consequente exclusão da comunidade religiosa, são exemplos confirmados por algumas das entrevistadas, que referem a condenação dos ritos por parte desta corrente religiosa. A mesma questão se coloca relativamente aos ritos masculinos que devem, segundo a África Muslim, limitar-se à circuncisão. Sendo esta corrente religiosa distribuidora de mais bens pela comunidade, investindo em mesquitas, madrassas e bolsas de estudos para jovens, o problema consiste em identificar as estratégias desenvolvidas nas comunidades para, sem perder as vantagens produzidas pela pertença a este grupo, combinarem as diferentes formas de identificação.

¹¹⁸ Foi constatado, por vezes, que a teologia de inculturação da igreja católica reproduz elementos dos ritos de iniciação na formação dos crentes.

conteúdos são centrados na aprendizagem sobre como servir sexualmente o homem, na realização de “casamentos” logo após os ritos e no abandono da escola, argumentando que a religião muçulmana, principalmente nas zonas costeiras, condiciona e controla de forma exacerbada o corpo dos jovens, principalmente das raparigas, sem que se tenha em conta as medidas propostas pelo Governo para a sua manutenção na escola pública ou privada (mas com o *curriculum* oficial da República de Moçambique).

Os ritos realizados nas zonas rurais são marcados pelo modo inesperado como as iniciandas foram retiradas da sua família, como se constata numa entrevista com um grupo focal de meninas *makhuwas* iniciadas em Metuge, Balama e Chiure:

“É assim: fomos em casa da minha avó, começámos a tirar água, eu aí sem saber, aí eu falei tem algumas pessoas lá fora, entrei depois senti vergonha. Minha tia falou assim me negaste, está bom pode ir, essas pessoas me pegaram e a tia disse você gosta de insultar, você gosta insultar, comecei a chorar, mamã nunca te insultei aqui me viste aonde, você gosta insultar, você gosta insultar, me levaram e disseram você já cresceste” (Gilberta 1).

O medo revelado por esta jovem perante a acusação de desobediência e o “castigo” de não poder continuar no ambiente familiar está de acordo com o carácter secreto dos ritos e com a preparação para a separação da sua condição. O aspecto coercivo desta acção vai desenrolar-se numa ordem que, ao mesmo tempo que retira as raparigas do seu mundo, lhes impõe uma nova ordem aparentemente conflitual com a vida anterior. Rapar os cabelos, cobrir o corpo de *musiro*,¹¹⁹ repetir e memorizar danças e canções, realizar exercícios com paus ou barro (que representavam o sexo masculino), o mimetismo da relação sexual, o comer muito (para ficarem bonitas), a vigilância permanente das madrinhas e ocasionalmente das mestras/matronas, fazem parte dessa parafernália de meios cujas

¹¹⁹ *Musiro* é um pau do qual se extrai um pó que, esmagado, serve para esfregar o corpo das raparigas: “a criança fica com *musiro* todo o tempo dos ritos, no dia em que vai tomar banho, vai ficar branca e vai ficar bem, o corpo fica liso” (Antónia 4).

finalidades, não sendo explicitadas, vão adestrando o corpo e a mente para o cumprimento de papéis tomados como os únicos possíveis. É assim que a transgressão que se vive nos ritos concentra uma desordem, socialmente ordenada, porque ela intermedeia os comportamentos culturalmente expectáveis, expressos nas cerimônias de agregação quando as raparigas cobertas de *musiro*, com as suas novas roupas, brincos e outros enfeites, se expõem perante uma comunidade que celebra, reconhecendo-as como membros, de quem se espera o cumprimento do aprendido e a quem se vigia. De forma geral, na Zambézia e no Alto Molokwé em particular, os ritos de iniciação de raparigas *makhuwas lomwes* seguem a mesma estrutura do que foi observado em Mecúfi, com uma componente muito forte de aprendizagem sexual, havendo indicações de que as uniões forçadas de crianças são mais frequentes.¹²⁰ Do mesmo modo, e noutras unidades espaciais, verifica-se que informantes *makhuwas* que trabalham em organizações femininas partidárias têm um discurso de lamentação pelo encurtamento dos ritos e pelas consequências que advêm para a construção da identidade feminina:

“Antigamente menina era 30 dias, enquanto os rapazes eram seis meses sem ver os pais a ser educado lá e saía com toda aquela educação. Enquanto que hoje não, rapazes, como ficam na escola, aquelas férias de sete dias, já sabem, antes tem que sair dos ritos porque tem que ir à escola, vem com uma cabeça baralhada, e continua a falta de respeito. Então menina também diz minha amiga fica só dois dias, então, quando está no lar dela, é história. Amanheceu, nem sentou

¹²⁰ Não foi possível aprofundar esta questão nas entrevistas realizadas, tendo ficado claro, no entanto, que existem uniões forçadas de crianças, transmitidas com muita veemência pelas/os entrevistadas/os. Contudo, não se produziram evidências se esta situação se deve apenas aos ritos ou se a religião não contribui também para os casamentos prematuros. Se tivermos em conta que a aprendizagem sexual das meninas é condenada, pelo menos formalmente, pela corrente mais radical do islão, e tendo sido constatado pelas entrevistas realizadas no distrito de Mecúfi que a sexualidade é uma componente central da aprendizagem ritual, tal como em outras regiões de predominância *makhuwas*, torna-se mais difícil encontrar explicações rigorosas para esta situação.

nem nada, amanheceu, põe esteira, o homem vem, senta, não há nada, não há respeito e nem dizer que o homem entra de qualquer maneira. Amanhece, a mulher fica a dormir, o primeiro a levantar da cama devia ser a mulher para temperar água e o homem tomar banho” (Zaida 4).

É interessante também constatar que a algumas cerimónias são dadas interpretações diferenciadas o que pode ser entendido tanto com incompreensão do que é transmitido, como com uma reinvenção que procura estar de acordo com as novas realidades sociais, principalmente com os discursos que estimulam a recusa da violência doméstica e conferem à mulher a possibilidade de ter novas relações. É o caso, por exemplo, do ritual que consiste colocar uma pedra em cima de três pedras em que cada uma delas significa um homem, que segundo a maioria dos informadores serve “para explicar que cada homem tem a sua maneira de viver e as meninas devem saber isso para aprender que devem respeitar o marido e obedecer a tudo o que ele quer” (Amélia 2); contudo para outros entrevistados significa a possibilidade de a mulher “socorrer-se de outros homens, quando o marido não cumpre com as suas obrigações” (Amélia 4).

Quanto a Mecufi, onde trabalhámos também com raparigas e rapazes *makhuwa*, fica claro uma maior clarificação das cerimónias rituais e dos significados que eles transmitem:

“Eu tinha 12 anos, no primeiro dia a família da minha mãe me levou, depois me puseram num quintal, me tiraram toda a roupa, puseram *musiro*. Então chegaram umas velhas e começaram a dar conselhos e viram as minhas *othuna*, fizeram uma cerimónia com um medicamento, uma planta que punham numa cova, a planta ficou direita, é que sou virgem. Se não fosse virgem me insultavam e também à minha mãe. Estive sempre sozinha nos cinco dias. Durante esse tempo me ensinaram a cantar e a dançar e me batiam quando não sabia as canções e danças, e nelas diziam não pode falar mal do homem, nem da mãe nem do pai. Nos últimos três dias fui para o mato e aí foi pior, estavam lá mais três meninas e a conselheira enrolava capulana e mostrava

como era o sexo do homem e como devia fazer para meter e também me mostraram uma panela que estava em três pedras, cada pedra era um homem diferente e disseram que eu não podia trocar de homem, me podia bater. Me ensinaram como eu devia limpar o sexo do homem, cantávamos muito, insultámos o sexo do homem, mas isso eu não posso falar, me deram outro nome, no último dia, quando saí, me deram roupas novas e gostei muito” (Vânia 4).

Mais uma vez é interessante constatar que os conselhos para a adulez são maioritariamente referenciados ao comportamento sexual através de canções e de danças como a dança da *peneira* (*mahunho*), mostrando e exercitando com instrumentos que representam o pénis, tal como esta matrona em Alto Molokwé nos relatou: “leva-se um pau para ensinar como se faz, como se introduz na vagina e antes a menina deve abrir as pernas mexer nas *othuna*, então o homem salta em cima e quando ele goza, ela começa a limpar” (Zita 5).

Do mesmo modo, vários informadores nos disseram que os ritos são ainda feitos no período escolar, levando à repetição de exames ou à passagem automática ou semi-automática, ou mesmo ao abandono da escola como acontece frequentemente na maior parte dos distritos da Zambézia, de influência *makhuwa lomwe*:

“Logo depois dos ritos, ou mesmo quando ainda lá está, a família combina o casamento com um homem e a criança não pode rejeitar, porque é vista como desobediente e é discriminada na comunidade. Nos ritos ela aprende tudo sobre como tratar do homem e muda de nome, o que torna muito difícil a escola poder identificar. Já com o rapaz é diferente, ele aprende todas essas coisas mas não é obrigado a ter relações sexuais e a deixar de estudar. Também acontece que, quando uma menina engravida, aparece logo um homem que diz se for menina, é minha, e dava dinheiro para a família dela e quando crescesse ela era entregue ao homem como sua mulher” (Zaida 2).

No Gurué fomos informados que as famílias publicitam quando as meninas são menstruadas:

“Saem e cantam pela aldeia, dizem já temos uma mulher grande e o homem aparece e, se tiver dinheiro, dão a filha porque se pensa que a filha já é grande, há moças que choram. Mas a pressão é grande, os pais dizem tens que casar, porque dizem que, se elas crescerem mais, já não vão querer” (Zaida 2).

A saturação da aprendizagem sobre sexualidade nos ritos femininos, que desenvolveremos a seguir, evidencia a importância do controlo da reprodução, destacando-se os dispositivos desenvolvidos na construção de um corpo feminino domesticado e subordinado, ao mesmo tempo que estão de acordo com estratégias para manter a fidelidade do marido, como nos informou uma matrona em Mugeba:

“Então a primeira coisa a mulher deve estar preparada, que este pode vir a me fugir. Então tem maneira dele, tiram trigo ali onde ele estava sentado e guardam, em questões de querer começar a fazer mania dele de se afastar, trabalham com aquele trigo dele, trabalham com aquele trigo dele, enterra em casa, ele vem e senta com a mulher dele” (Zita 7).

Os castigos (bater, dormir no chão, ficar imóvel com os braços em cruz, ou um pé no ar) que fazem parte do quotidiano das jovens e são aplicados muitas vezes com a justificação da não aprendizagem das canções e das danças, são na realidade dispositivos que asseguram tanto que as jovens foram bem ensinadas e portanto podem “receber um homem”, como conferem respeito e legitimidade às madrinhas e às matronas que orientam e controlam a incorporação dos ensinamentos. Por vezes castiga-se sem justificação aparente, criando nas e nos jovens um sentimento permanente de impotência e de medo. Embora os castigos apareçam no discurso das e dos jovens como sofrimento e não como violência, porque há uma representação de partilha em que todos participam: os que sofrem e os que fazem sofrer, contudo foi por nós observado que para muitas e muitos jovens surge um sentimento de violência e de revolta, possivelmente pelas aprendizagens noutros espaços como a escola. Esta pode ser

uma das razões porque a idade das e dos iniciandas/os é cada vez mais precoce: quanto mais novas/os e menos contaminadas/os pela adesão a outras identidades, mais fácil é configurar as atitudes e os valores.

Relativamente aos rituais de passagem de rapazes *makondes* na cidade de Pemba, tal como acontece com o grupo etnolinguístico *makhuwa*, eles foram sujeitos também a mudanças, como é exemplo a ausência da preparação de toda a comunidade para o início das cerimónias. Isto é, existia no passado um sentido de participação do colectivo na escolha dos jovens iniciandos, sendo hoje substituído por uma intervenção directa das famílias. Por outro lado, tendo anteriormente uma duração de um ano, os ritos, segundo alguns mestres makondes, educavam de forma mais consistente as crianças para a entrada na vida adulta. Hoje, com a existência da escola e a concentração da informação (os mestres referem que os ritos se realizam entre um a três meses), o carácter simbólico de muitas cerimónias perdem algum do seu sentido, justificando as lamentações ouvidas de que “hoje não há respeito”.

Uma das questões centrais colocadas pelos informantes é a representação dos ritos como separação da mãe, ou seja, a formação da identidade masculina inicia-se com um corte com o passado sem retorno, passado este que significa a oposição com os atributos representados pela figura materna, sendo que a entrada no espaço sagrado determina a ruptura e a morte com a vida anterior. Esse espaço é preparado previamente com cerimónias que afastam os maus espíritos, os feiticeiros e os animais, como a cobra e o leão. Antes da entrada no espaço rapa-se o cabelo das crianças e faz-se uma cerimónia em que se matam galinhas e o sangue é passado pelo corpo dos rapazes, tendo as galinhas de cair de barriga para cima (simbolizando que vai ter mulher). O contrário (se, por exemplo, caírem de lado) pode significar que os ritos vão correr mal.

É evidenciado entre os *makondes*, mais do que entre os *makhuwas*, um forte sentido colectivo de defesa da comunidade, e por essa razão as cerimónias contêm provas e aprendizagens particularmente violentas, como fica demonstrado com a referência às mortes que

podem ocorrer durante os ritos. Do mesmo modo o segredo e a constante referência que, mesmo casando com pessoas de outro grupo etnolinguístico, os seus filhos são *makondes* e vão fazer ritos *makondes*, constituem uma demonstração da necessidade do grupo em recolher-se sobre si próprio, evitando o contágio e a perda de referências culturais, não tendo esta situação a ver com o sistema patrilinear, mas com as especificidades que a cultura patriarcal assume no grupo *makonde*. Contudo, também entre este grupo se faz sentir a influência da modernidade, principalmente no que diz respeito ao facto de se fazer a circuncisão (anteriormente apenas havia um corte ligeiro no prepúcio), o que mostra alguma eficácia das estratégias do sector da saúde na prevenção do HIV e da SIDA, sendo possível ainda evidenciar (embora não de forma tão expressiva como noutros grupos) a interacção com populações “de fora”.

O carácter surpresa (referido sistematicamente pelas e pelos jovens) que antecedia os ritos e que encontrámos entre os *makhuwas*, também existe entre os *makondes*, como esta fala de um jovem elucida:

“Meu tio me disse vamos aqui no mato cortar aqueles bambus, quando cheguei me chamaram me pegaram os braços, aqui os pés, e cortou o caralho. Depois é que fomos lá no mato a entrar numa casa. Tem uma casa, lá nós vivíamos ali. Sim, tirámos o cabelo e tínhamos uma corda no pescoço, não sei para que era. Cantávamos músicas para respeitar a mãe, não entrar no quarto da mãe, o resto já esqueci” (Vasco 2).

Este esquecimento refere-se, tal como nos outros grupos em contexto urbano, menos ao medo do que possa acontecer e mais à protecção do segredo que significa simbolicamente lealdade e comunhão com o grupo de pertença.

A descrição dos ritos pelos rapazes *makondes* do distrito de Macomia é muito semelhante ao que existe na capital provincial, com excepção da duração (entre seis meses a um ano) e o facto de os mestres (*nalongoswavalume*) fazerem eles próprios a circuncisão, utilizando por vezes a mesma faca para todos os jovens. Igualmente nas zonas

rurais ou semi-rurais se recorre, logo após a circuncisão, aos nomes de animais para denominar os jovens, como coelho ou *namajuela* (centopeia). Os castigos são também mais violentos: “por vezes mijávamos na cama e ficávamos dois dias sem comer ou comíamos *xima* com cinza e depois tinha o castigo de metermos os bambus entre as pernas” (Vasco 8). O mesmo aluno afirma que se ensinava como deviam fazer a relação sexual: “havia uma planta, uma espécie de bolinha que cortada parecia uma vagina e nós metíamos o pénis ali para aprender, também falaram de umas plantas, mas não mostraram, para não se cansar quando fizer sexo”. Outro acrescentava: “havia canções onde dizem para esquecer as mães, também canções para insultar as meninas,¹²¹ na vagina merece semear arroz e quem semeia são os homens com o bicho” (Vasco 11).

À questão sobre o que acontecia se uma mulher passasse perto do local disseram: “agarrámos uma menina que estava a passear com o marido, mandámos embora o marido e ficámos com ela, todos semeámos nela, éramos 19 ao todo os que semeámos”. A violência que esta fala demonstra, que é um dispositivo utilizado em todos os grupos estudados, associando as mulheres (iniciadas ou não) à transgressão não apenas do segredo (já que não penetravam no espaço onde os rituais estavam a ser realizados) mas ao perigo da contaminação com o passado, como nos revela esta fala de um jovem *makhuwa lomwe* no Alto Molokwé: “lá nem chega uma mulher, quando chega está morta, uma mulher que chegar lá está morta” (Julião 8).

Neste mesmo distrito os castigos e humilhações são descritos de forma muita dura e explícita como esta fala o demonstra: “misturavam *xima* com matope, ou então cagavam e nós tínhamos que limpar o cu deles com a mão” (Julião 8). Mas toda esta violência é descrita por muitos rapazes como forma de demonstração de que para passarem de estatuto e serem homens, tiveram que ser sujeitos a provas que lhes conferem o direito de serem adultos: a dureza dos castigos e a humilhação simbolizam pois o despojamento necessário

¹²¹ Nas canções *makondes* que se referem ao sexo, o da mulher é chamado de *enonha* e o do homem de *inlomo*.

para o restabelecimento da ordem. Contudo, há outros jovens que rejeitam liminarmente os ritos, traduzidos nesta fala de um rapaz no Alto Molokwé:

“Era tudo muito feio, leva-se calcinha (*nakapa*) que a mulher usa três dias sem lavar, espreme-se para as folhas de batata e temos que consumir. Não descobri a finalidade que tem aquilo, hoje mesmo que me dissessem que ganhava algum dinheiro, eu não ia, aprendemos muita coisa na cultura geral, aquilo não tem nenhuma função, não tem onde aplicar, é diferente da escola que você aprende e sabe aplicar” (Julião 10).

A diferença entre *makhuwas* e *makondes* em contexto urbano situa-se no facto de a virgindade ser uma condição central para se poder ser aceite nos ritos *makondes*, sendo as meninas sujeitas a provas (“a madrinha mete um dedo para comprovar se a miúda é virgem ou não”, Arminda 3) e a menstruação não determina hoje a iniciação. Esta situação tem a ver, segundo nos disse uma matrona:

“Nos tempos mais remotos a regra era esta: a menina era submetida aos ritos depois da primeira menstruação porque naqueles tempos as crianças eram sossegadas, eram obedientes, eram compreensivas, tinham poucas brincadeiras mas, então tinha que esperar até ao ciclo menstrual. Depois punham as crianças nos ritos. Mas agora, hoje em dia, o que estamos a viver, as crianças são muito regulas, são muito, mas muito desobedientes, já não cumprem aquelas regras que já vínhamos tendo na nossa tradição *makonde*. Crianças hoje mesmo com 11 anos já conhecem fazer relações sexuais com rapazes, já nem têm medo dos rapazes, não têm nenhum receio, elas andam de qualquer maneira. Então para evitar que engravide antes de ser submetida a certas cerimónias, é quando existiu esta necessidade de pormos as crianças a partir de 11 a 12 anos antes da menstruação, porque uma miúda engravidar-se antes dos ritos, esta miúda já não pode fazer ritos” (Arminda 3).

Tal como entre as *makhuwas*, os rituais femininos *makondes* são realizados num quintal ou dentro de casa e podem ser feitos individualmente, sem o simbolismo que permite a complementaridade que só a vivência em colectivo possibilita. Contudo, o secretismo na descrição das cerimónias é maior que noutros grupos, porque mais uma vez, para os *makondes*, pela sua história, nomeadamente pelo isolamento da sua zona de origem,¹²² se constituíram como grupo coeso, em que o segredo é condição para a sua sobrevivência.

Os ensinamentos nos ritos de iniciação feminina *makonde* são semelhantes aos que são transmitidos às meninas *makhuwas* e a cerimónia de agregação significa também que já estão prontas (*andicula*). Ao serem questionadas, as matronas *makondes* afirmam com muita ambiguidade que há uma outra etapa que prepara para o casamento, não ficando, no entanto, muito claro o que isso significa, como esta fala exprime:

“Quando sai dos ritos de iniciação, aparece já alguém interessado, um homem, um rapaz que possa já escolher aquela menina para realizarem o casamento. Essa já é outra fase mas nos ritos de iniciação eles não dizem a questão do casamento” (Arminda 3).

Esta situação pode sugerir que, devido à proximidade com as autoridades do Estado em contexto urbano (todas as matronas afirmam que têm credencial do Governo),¹²³ se procura ocultar os ensinamentos para a sexualidade, levando a que o casamento seja considerado a etapa determinante para a construção das identidades sexuais. Esta situação contraria outras informações que caracterizam a preparação para o casamento como um reforço da aprendizagem

¹²² A história da colonização, principalmente durante o período da escravatura, explica como o “isolamento” *makonde* foi sendo construído, bem assim como os estereótipos que se prolongam até aos dias de hoje.

¹²³ A articulação com o Estado, representado pelo secretário de Bairro ou pelo chefe de posto, é particularmente assinalado entre os informantes *makondes*, que realizam os ritos após a creditação, envolvendo elementos do governo e do partido Frelimo (e no caso das meninas, da OMM), na procura de espaços para organizar os rituais.

realizada nos ritos de passagem, com alguns novos elementos, como a posição da cama e a exposição do sangue depois da relação sexual. Nas zonas rurais, fica claro como os ritos configuram identidades sexuais, através dos discursos de quadros da educação e de professoras menos empenhadas em manter o segredo, como fica evidente neste discurso:

“Fala-se de aqui: você já cresceu, você já é adulta, quando sair aqui, se vir um homem, não pode negar, é só aceitar aquele homem. E dentro da casa falam mesmo o que você vai fazer dentro da casa com aquele homem, sim, depois ali aquela criança fica convencida e em vez de pôr na mente os estudos já tem na mente aquilo que falavam lá no mato. (...) O papel importante lá no rito de iniciação é só para o casamento, aí já sabe que já cresci é só me casar” (Ana 11).

Nesta mesma linha, uma pessoa que trabalha no sector de educação afirmou que a aprendizagem sobre a sexualidade é completa:

“As *makondes* também usam instrumentos sexuais para exemplificar o acto sexual, os cuidados a ter com seu marido, por exemplo, na forma como limpar o pénis, com a toalhinha que deve ficar sempre ao lado da cama, e aprendem também a imitar a relação sexual” (Ana 12).

Caracterizando os ritos femininos *makondes*, uma agente de saúde em Macomia descreve a sua própria experiência:

“Não gostei dos ritos enquanto estava lá porque havia muitos castigos. Tenho uma amiga que fugiu dos ritos. No primeiro dia íamos a um riacho e depois metiam dentro de uma casa onde rapavam todo o cabelo, ensinaram como respeitar os mais velhos, como tratar a casa, como cuidar o marido com instrumento de barro. Dormíamos de dia e à noite dançávamos e cantávamos, ficámos muito aflitas e chorávamos, batiam sem a gente perceber, ficávamos só com uma tanga, todas numa esteira no chão, nos esfregavam todos os dias com *musiro*, punham óleo na testa e se escorre é que está bem. Muitas coisas não lembro, também diziam que se

falares à tua mãe ou ao teu pai hão-de morrer, se ficares grávida e se nascer um rapaz toda a família do teu pai há-de morrer, se for uma menina quem morre é tua mãe” (Ana 13).

Um membro da Liga Feminina de um partido em Macomia acrescenta:

“Eu sei que ensinam tudo, vi uma sobrinha minha, em que até vestiam uma senhora de homem e outra fazia de mulher e deitavam mesmo com um pau de barro e iam explicando que era para fazer dessa forma e até ensinam como agarrar camisete dele, para ele ficar com vontade” (Amélia 7).

A aprendizagem explícita sobre a vida sexual e os fenómenos de transgressão, são no caso das raparigas *makhuwas* e *makondes* realizadas nos últimos dias, deslocando-se muitas vezes para um espaço mais reservado. É aqui que têm lugar, como que culminando e sintetizando aprendizagem ritual, a transgressão (e ao mesmo tempo a construção de identidade sexual) através dos cânticos insultuosos sobre o sexo masculino, o exercício com instrumentos que imitam o pénis, as danças mais erotizadas:

“Nos mostraram os tamanhos que um pénis pode ter e dizem para não ter medo do homem, dançamos e cantamos a imitar, elas dizem, este é o coiso do homem, mostrando, e esta é a vagina da mulher, ambos feitos de barro, punham aquela coisa amarrada na cintura e diziam, você aí, hoje vou-te foder” (Antónia 4).

As cerimónias rituais e os dispositivos desenvolvidos nos diferentes grupos etnolinguísticos correspondem, como foi identificado no capítulo anterior, à morte simbólica expressa na infância e à reconstrução repetida de actos que cumprem o objectivo de configurar valores e atitudes que convergem para a inclusão na comunidade, ao mesmo tempo que individualizam as e os iniciadas/os como sujeitos, cujo estatuto está de acordo com a ordem cultural. É neste sentido que Turner (1974) afirma que, nas cerimónias que se realizam na margem, há já uma acção reorientada que se constitui como primeira forma de agregação.

Por isso, a ruptura com a ordem social que as cerimónias rituais parecem revelar, fazem parte de uma aparente desordem a que os ritos dão resposta com uma nova reordenação social. Na realidade, a intensidade e a concentração das experiências vividas pelas/os jovens através da combinação de sagrado e do profano, cumprem a função de reafirmar uma coesão social de que os ritos de iniciação representam a principal dimensão. Quando as matronas e os mestres e outros informadores privilegiados insistem, enfaticamente, na necessidade de preservação desta instância cultural, não é apenas porque aqui se jogam estratégias de poder através da conservação do modelo cultural, mas também porque os ritos constituem uma afirmação de identificação com a comunidade e com o grupo, e uma resposta à ameaça produzida pelo contacto com a modernidade, como disse uma matrona *makonde*: “é uma vergonha para a família não ser cerimoniada, não vai encontrar casamento” (Arminda 20). Ou seja, fica claro, pese toda a influência que a modernidade possa ter, que a ritualização continua a constituir um elemento central para o reconhecimento social.

Se no discurso de justificação para a realização dos ritos se faz apelo à necessidade de preservação da cultura, que pode ser chamada de africana, constata-se, nalguns grupos, a designação como moçambicana (no discurso das elites) ou marcadamente étnica nos grupos economicamente mais frágeis, sendo que, entre estes, se constata que a afirmação identitária étnica se realiza por oposição a outros grupos. Isto ficou muito claro nas rivalidades inter-étnicas, principalmente entre *makhuwas* e *makondes*, em que estes são acusados de promoverem uma certa promiscuidade sexual, com meninas a fazerem os ritos e a iniciarem a vida sexual muito mais cedo, com uma duração mais prolongada (cerca de um mês) do que entre os *makhuwas*, podendo-se subentender que os *makondes* são mais rigorosos relativamente à tradição e portanto mais respeitadores da sua cultura, mais fechados à contaminação com a modernidade. Isto significa que utilizando um ou outro argumento, os *makhuwas* veiculam uma superioridade “civilizacional”, traduzida na capacidade de adaptação e reinvenção, a que os discursos dos *makondes* contrapõem que, pelo contrário (embora sem

comprovação na pesquisa), os *makhuwas* na realização dos seus rituais incitam ao exercício de uma sexualidade “desprogramada”, dificilmente controlada pelas famílias.

Por outro lado, assiste-se sempre a uma dualidade na justificação dos ritos, que, com excepções de poucos informadores que recusam ou que aceitam (“estamos a seguir o que disseram os nossos antepassados”, Antónia 1, professora *makonde*) liminarmente os ritos, a maioria rompe com a totalidade presente na educação ritual. Isto é, separam no seu discurso o que consideram como aspectos positivos, como o respeito e as noções de higiene, com o que caracterizam como negativo, que consiste no ensino da sexualidade e na transmissão. Como afirmou uma matrona *makonde*, “de que as meninas estão prontas para o homem chegando a ensinar que a menstruação é uma doença que se cura com o contacto do pénis” (Amélia 4). Mas esta artificialidade na demarcação do bom e do mau, que é resultado da luta que opõe uma certa ideia de modernidade e a cultura, retirando desta os elementos identitários de rapazes e raparigas, em que o ensino da sexualidade é uma peça chave, não pode ser percebida como ajustamento ou adaptação dos ritos, mas apenas com uma tentativa de gerir as tensões produzidas pelo encontro de várias “verdades” que se conflituam. Por outro lado, a participação ritual, com tudo o que isso implica de incorporação coerente de valores e práticas num processo de identificação cultural, com reflexos determinados na e pela sociabilidade, ganha sentido numa totalidade que segrega os que não a experimentam e une os que nela participam. Há direitos que só a vivência dos ritos permite, como fica expresso nesta fala de uma entrevistada em Mecufi: “quando se não vai aos ritos de iniciação fica-se humilhado, você não é nada, é criança, por mais que seja uma senhora adulta, se não foi aos ritos vai passar mal, vai ser envergonhada” (Ana 9).

Na análise do conteúdo das cerimónias é evidente, em todos os grupos etnolinguísticos, que as e os jovens pelo acesso a uma variada fonte de informações, embora questionando e confrontando os mitos aprendidos, através, por exemplo do exercício sexualidade, recorrem a eles, sempre que o seu estatuto é ameaçado.

Pelos discursos das/os entrevistadas/os os ritos realizam-se através de acções que encontram a sua legitimidade nos mitos como campo do sagrado e por isso inquestionáveis. Esta questão remete-nos para o segredo que deve ser preservado pelas/os iniciadas/os, cuja revelação comporta perda de poder (e neste caso tanto para os mestres e matronas como para as/os iniciadas/os como guardiães do conhecimento aprendido), profanizando o ritual, circunscrevendo-o a momentos catárticos, transgressores e lúdicos, como os que hoje são praticados noutras realidades e, que Pais (2009) bem expressa, quando analisa as festas dos rapazes no norte de Portugal, ou quando Peirano (2003) se refere ao carnaval brasileiro como rito. Isto é, e ao contrário do que acontece principalmente nas zonas rurais onde trabalhamos, sem implicações na retoma do quotidiano e na incorporação de valores e comportamentos no contexto da modernidade.

Convocados para o questionamento e para a escolha, face à diversidade de estilos de vida, de valores e de práticas a que estão quotidianamente expostos, muitas e muitos jovens, ao mesmo tempo que descreem dos mitos e da simbologia que lhes é oferecida (por exemplo, a revelação do que se passa nos ritos pode levar à morte da mãe já não é hoje aceite), rejeitam o modo como a educação ritual as/os penaliza. Singularmente, estes mesmos jovens representam como importantes os ritos, porque lhes define o lugar e o estatuto, funcionando como elementos que os “assegura” enquanto indivíduos e enquanto membros de uma comunidade. A aprendizagem de sinais que traduzem os actos do quotidiano, desde cumprimentar, comer ou pedir/rejeitar a relação sexual constituem para os jovens dos dois sexos uma forma de reconhecimento mútuo e de partilha de toda uma simbologia que funciona como cooperação e complementaridade, garante da estabilidade social.

O que é interessante é que mesmo entre aquelas e aqueles que dizem não gostar de repetir a experiência ritual, há um orgulho visível relacionado com a mudança de estatuto, mas também com o sentimento de pertença à comunidade e com a partilha solidária da experiência aí vivida com os pares.

A coesão atingida nos ritos expressa a relação, como afirma Damatta (2000), entre a individualização, vivida solitariamente, e a cooperação com o grupo, contém também momentos de divertimento partilhado que dispõem para a sociabilidade, seja através da criação de laços de irmandade perduráveis no futuro, seja através de actos que revelam a espontaneidade no modo como cada uma e cada um se apropriam do normativo que lhes é imposto. Os jogos e as observações jocosas fazem, pois, parte das rotinas que constituem os ritos, transformando-os em instrumentos eficazes de socialização.

Embora os rituais *sena* e *ndau* tenham uma estrutura semelhante às que descrevemos relativamente aos grupos etnolinguísticos acima tratados, há diferenças que se traduzem, por exemplo, na introdução recente da circuncisão que deixa de ter a carga simbólica que encontramos entre os *makhuwas* e pode constituir um factor de desdramatização do ritual que a “mutilação” do pénis comporta. Por outro lado, o facto de os *ndaus* serem o resultado de uma mescla de vários povos oriundos do sul, permitiu, paradoxalmente, que se constituíssem como grupo homogéneo, com as mesmas crenças e rituais no interior e no litoral, pesem algumas variantes, presentes no norte de Sofala, onde a presença árabe foi particularmente importante. Do mesmo modo, segundo um informador, o elemento de identificação dos *ndaus*, sempre presente, é a existência de um Deus único (*mwari* ou *mwarere*) que intermedeia através dos antepassados a relação com as populações e que foi um recurso importante face às tentativas de destruição cultural realizadas pela administração colonial, pela igreja católica e pelo sistema socialista.¹²⁴

Segundo Daniel 5, os ritos masculinos *ndaus* assentam em lendas que procuram metaforicamente transmitir os valores do grupo, em actividades como construção ou pesca e na exercitação da sexualidade através da aprendizagem e utilização de várias plantas

¹²⁴ A esta situação acrescenta-se o facto do grupo etnolinguístico *ndau* reivindicar as primeiras formas de contestação organizada ao colonialismo, bem como ter sido o berço do movimento de guerrilha que se opôs ao regime, que, remetendo para a clandestinidade as práticas culturais, reforçou a unidade das comunidades face às várias tentativas de desagregação.

para o fortalecimento sexual. A ejaculação (*kubara*) sobre o corpo das mulheres não é apenas uma prova de virilidade e de fecundidade, mas, essencialmente, é o símbolo da vida, garante da reprodução comunitária.

Nesta mesma linha, nas zonas rurais de predominância *ndau*, como o Búzi, se a circuncisão é deixada ao arbítrio das famílias (para alguns líderes tradicionais a circuncisão é desprezada como “coisa de maometanos”), embora haja um esforço dos sectores da educação e da saúde em introduzi-la, a “sexualização” dos ritos masculinos é, pelos discursos dos entrevistados, mediada por todo um instrumental que visa assegurar o desempenho sexual dos iniciandos, como é o caso, por exemplo, dos exercícios para aumento do pénis (“você tem uma árvore – *mutatarata* - com buraco que você mete lá o pénis e ele vai crescendo”, Luís 2) e a utilização de plantas para prolongar a relação sexual.¹²⁵ Contrariamente ao que acontece com os ritos femininos, o espaço onde se realizam as cerimónias de iniciação masculina encontra-se afastado da comunidade, segundo o discurso de um jovem iniciado na vila do Búzi:

“Me levaram para o mato e começaram a testar e puseram uma raiz numa garrafa (*mutarara*). Bebi isso até ficar com tesão, eu ejaculei (...) e disseram que não pode brincar com filha do dono, tem que brincar com idades iguais, me ensinaram a fazer casa de banho, capoeira, muitas coisas, me ensinaram que a menina tem *matinji* se não tiver vai devolver e dizer *pangira mwana wene* (está aqui para ser educada), eu aprendi a ver se ela tem *matinji*, pela forma de andar” (Luís 2)

Esta entrevista exprime dois elementos importantes na educação dos jovens: o primeiro é a questão da sacralização do espaço, que mais do que um espaço recolhido é um lugar que não pode ser violado, é um espaço de morte com o passado e de vida, onde a transgressão dá lugar à ordem recomposta. Em segundo lugar, os jovens aprendem a reconhecer as componentes da aprendizagem sexual da rapariga

¹²⁵ Além do teste da ejaculação, há uma prova que consiste em dar ao rapaz um ovo cru, caso ele vomite não poderá ter filhos.

iniciada não apenas sobre o comportamento, mas também o que ela deve utilizar para o alongamento dos lábios vaginais (asas de morcego queimadas com óleo - *xitonji* ou *muroro*, ou queima *mfuta* - caroço de uma planta - com óleo), como deve mexer as ancas (*muhunu*), onde deve pôr as missangas, constituindo todo este saber um controlo sobre o corpo da mulher, construindo assim uma corporalidade desejável e identificável socialmente. Embora este ponto seja desenvolvido mais à frente, fica claro que se a rapariga também aprende a identificar os sinais do rapaz iniciado, o conhecimento é utilizado para melhor servir, para melhor corresponder ao esperado. Conquanto esta aparente passividade masculina, no que respeita à sedução da mulher seja evidente nos discursos masculinos, dando a ideia de que a mulher possui o poder de controlar a sua própria sexualidade, procuraremos a seguir demonstrar como, na realidade, essa proactividade da mulher existe num contexto de dominação de género.

Os ritos femininos *ndaus*, mesmo nas zonas do interior como em Guara-Guara no distrito do Búzi, não são colectivos e realizam-se durante uma semana num quarto da casa onde residem. As cerimónias que demarcam a entrada nos ritos após a menstruação e o alongamento dos pequenos lábios, são mais formalizadas e representadas como mais importantes por algumas das nossas entrevistadas. Quando se referem aos ritos, as raparigas *ndaus* mencionam a aprendizagem de canções e danças, e a colocação de missangas, como nos disse uma jovem, “para ele poder agarrar e quando homem te pede não pode negar” (Luísa 3). Quando os ritos são feitos individualmente, o tempo é aproveitado para puxar *matinji*: “se não tem, diz que é *musopo*” (que significa que é um peixe sem escamas) vai devolver-te à tua mãe, depois fala essa vossa filha não está feita” (Luísa 3).

Ao contrário de outras regiões, encontrámos informadoras que articulam directamente a primeira menstruação com o início dos ritos, como fica demonstrado por esta fala de uma professora *ndau* em Guara-Guara:

“Eu apanhei aquele primeiro período, então informei a pessoa mais velha. Então naquele momento mesmo a pessoa mais velha deixou-me dentro de uma casa, e disse que não podia atravessar as ruas enquanto estiver daquela maneira, enquanto estivesse de período, então depois dali é quando arranjaram medicamento, uma planta, tiraram aquele fita dela (*mororo*), me amarraram na cintura e me ensinaram como conservar aqueles panos, como cuidar dos próprios panos e como usar depois de terminar o primeiro período. É então quando me disseram para tirar aquela linha que me amarraram aqui na cintura que é para poder amarrar numa árvore mas tem que ser uma árvore que dá fruta então fica aí, você não pode ser visto que vai amarrar aquilo, arranja num momento calmo, vai amarrar ali, então vai apodrecer, ninguém vai mais tocar, para quanto tiver grávida ficar bem. Quando passa essa fase, depois já de apanhar período, elas espreitam para ver se é virgem, é quando chega aquela fase em que a pessoa é ensinada já como brincar com homem, é aquela fase que eles acham que é assim, mas sempre falam que antes de chegar a sua idade não pode se cruzar com homem, estamos a te ensinar isto aqui como uma instrução que você deve ter como mulher. Eu fiquei um mês na palhotinha onde avó dormia, elas então ensinam a fazer aqueles movimentos quando está na cama com o seu marido, como estar lá com ele no quarto, então explicam aprendeu a dança do *mahunho*, não sei como é que se chama aquela dança do alfinete” (Deolinda 2).¹²⁶

O que se constata dos ritos femininos *ndaus* é que se existe uma tendência que permite diferenciar a vila sede e as comunidades que vivem no interior (Guara-Guara) onde os ritos são mais formalizados. Fica também evidente que os dispositivos de educação se mantêm, incluindo a representação da virgindade e a utilização de plantas que secam a vagina, ou que aumentam a potência sexual dos jovens.

¹²⁶ Na dança do “alfinete” a rapariga fica deitada sem tocar no alfinete, que pode ser um pequeno pau pontiagudo, e a mexer as ancas. É uma dança que ensina os movimentos que as jovens devem fazer durante a relação sexual.

Por outro lado, há entrevistadas na vila do Búzi que afirmam existirem diferenças profundas entre o urbano (vila sede) e o rural, nomeadamente no que respeita ao alongamento dos lábios vaginais e à participação nos ritos, o que a pesquisa não constatou relativamente a esta unidade espacial: há sim uma tentativa de demarcação entre “os civilizados” e os “rurais”, aparecendo muitas vezes este discurso como argumento para justificar a acção positiva dos sectores do Estado e dos partidos políticos junto das lideranças tradicionais, o que não significa que não possa existir uma simplificação das cerimónias em algumas famílias oriundas de outras regiões do país que se deslocaram para a vila sede e aí residem, miscigenando-se com a população local. Contudo, existem diferenças entre o passado e o presente, algumas produzidas, como se disse, pelas uniões inter-étnicas, pelo aumento da frequência da escola e pelo contacto mais próximo com estilos de vida urbanos, reflectindo-se estas mudanças na forma de cumprimentar e de se relacionar intergeracionalmente e na partilha de tarefas domésticas entre homens e mulheres. Tal como nos disse uma representante de uma organização da sociedade civil local:

“Antigamente quando vinham da machamba, a mulher carregava a bacia, pegava na enxada dele e na enxada dela e ele vai com rádio, chegava a casa e dizia, traz água, acende cigarro, faz lume. Agora já se observa que o homem racha a lenha com a mulher, há mais ajuda” (Dilma 6).

Na tradição *sena* os ritos femininos são precedidos por danças (*manyalala*) em que as meninas ficam nuas expondo as suas *matinji*, o que é considerado como a primeira fase dos ritos. Nestes, tal como nos outros grupos estudados, recebem conselhos e aprendem através de danças (*nyongolo*) como “atender o marido sexualmente, através de sinais reconhecíveis por ambos” (Dilma 8). As tatuagens nas ancas, pernas e cara (*nyenyezi*) que constituíam parte da educação sexual, só nas regiões do interior continuam a ser feitas, mantendo-se, no entanto, tal como entre as *makhuwas*, a utilização de missangas, ambas representadas como fonte de sedução. As cores das missangas emitem sinais de interdição (missanga vermelha pendurada na cama significa que a mulher está menstruada e que

não pode ter relações sexuais) ou permissão da relação sexual. No passado as cerimónias eram realizadas no mato e tinham a duração de um mês. Segundo algumas entrevistadas, os rituais eram um processo muito doloroso, não apenas pela dor física provocada pelas lâminas e agulhas com que realizavam as tatuagens, mas porque todas as cerimónias eram extremamente violentas:

“Te obrigam a fazeres coisas, fazer aqueles movimentos onde uma se deita e tu tens de ir por cima como se fosse uma peneira, como se fosse flexão, agora imagina uma tia muito gorda que está a fazer o papel de um homem por cima de ti, aqueles movimentos como se fosse uma peneira, tu tens de suportar e nem sabes para quê, então muitas perguntam estou a sofrer porquê?” (Dilma 8).

Os castigos eram também de extrema violência, por exemplo, enquanto fazem tatuagens as meninas não podem chorar, porque são ameaçadas de que podem morrer ou causar a morte de alguém: simbolicamente a resignação representa o sofrimento que lhes pode estar reservado e que deve ser suportado em silêncio.

O que se constata hoje em Sofala, em contextos urbanos, é uma grande simplificação dos espaços, dos ritos, e das cerimónias, salientando-se os conselhos que são dados após a menstruação e antes do casamento, pelas madrinhas (*mpango* em *sena* e *mupango* em *ndau*). Um dado interessante transmitido por alguns informadores da sociedade civil é que, muitas vezes, os ritos de iniciação, principalmente nalgumas zonas rurais, perderam parte da sua função de coesão cultural para se transformarem em exigências por parte dos homens que acentuam a aprendizagem sexual como condição para haver casamento. Acontece com frequência que as famílias endividadas com um homem (que não pertence necessariamente à comunidade) são obrigadas a mandar prematuramente as meninas para os ritos, com o objectivo de poderem pagar rapidamente as dívidas acumuladas. Sendo assim, os ritos aparecem como estratégia de poder que estrutura relações sociais numa ordem de género marcada pela subordinação

feminina.¹²⁷ Isto significa que a construção de um corpo disciplinado por dispositivos que assegurem a satisfação masculina, começa a aparecer em alguns discursos, menos como elemento de coesão cultural, e mais como imposição que visa a satisfação sexual e matrimonial do outro. Há como que um deslocamento da tradição para a individualização moderna, num processo de ajustamento e renovação.

Nas zonas rurais os ritos de iniciação masculina entre os *sena* são, segundo alguns estudiosos (Braço, 2008), marcados por fases que correspondem claramente à separação, como quando as crianças se deslocam para um lugar secreto onde têm lugar as cerimónias que visam transmitir os atributos masculinos através de provas de resistência e coragem, construir competências como a caça e a construção de uma casa, e saberes referentes à sexualidade. Como nos disse o autor “o rito é essencialmente uma autorização de que você pode fazer filho e viver numa família, sendo o sexo representado como o símbolo da vida”. Para Braço, a dimensão do sagrado aparece nos nomes que são dados aos jovens e que significam a morte simbólica e a separação da infância e da mãe. Por outro lado, o facto de os ritos já não serem realizados na época da colheita, com menos duração, implica a redução da intensidade das experiências vividas.

Contudo, principalmente entre os mestres e as matronas *senas*, há discursos contraditórios relativamente ao que Braço (2008) afirmou sobre uma certa imobilidade dos ritos, isto é, para muitos informadores, as mudanças que existem no tecido social, devido ao cruzamento material e simbólico com outras culturas e outros espaços, conduz a alterações não apenas informais na pertença das pessoas e na construção de uma identidade regida por novas regras e normas caracterizadas pela mobilidade. O discurso de lamentação sobre as mudanças incide sobre um conjunto de práticas rituais que vão desde as cerimónias de nascimento e as interdições impostas ao

¹²⁷ No estudo piloto realizado no distrito Matutuine, província de Maputo, onde não se praticam ritos, constatou-se a existência de muitas uniões forçadas, resultado do endividamento das famílias com homens que trabalhavam na África do Sul, cuja moeda de troca era a adolescente ou a pré-adolescente.

casal, até às cerimónias fúnebres, passando pelos ritos de iniciação. A nosso ver, se a frequência da escola influencia a descrença dos mitos, pode conduzir não apenas à construção de novos mitos, como à sua destruição: “antigamente os rapazes não tinham relações sexuais cedo porque senão o sexo ficava estragado” (Dipac 1). Por esta razão, a inclusão de rituais de iniciação no *currículum* local, como é proposto pelas orientações do MEC e por alguns informadores, a ser feito deveria ser realizada, tal como já foi referido no ponto anterior, com uma abordagem crítica, explicando-se, debatendo-se e inserindo as práticas culturais nos contextos históricos particulares, acentuando as mudanças, evolução e desestruturação existente, não como fenómeno a recuperar e a impor, mas como parte de um processo caracterizado pela mobilidade e pela mudança.

Por outro lado, foi interessante constatar que, entre o grupo *sena* na cidade da Beira, a iniciação dos rapazes é muito curta (dois dias), realizada num lugar escondido e orientada apenas por familiares (pai e avô). De forma geral os ritos não são feitos em grupo e as cerimónias consistem nalguns conselhos sobre o sexo, sobre o comportamento de uma boa mulher, realizando simultaneamente actividades de pesca e agricultura. Como nos disse um jovem *sena*:

“Não fiz circuncisão, fiquei com meu pai e avô sem comer durante dois dias e aí recebi conselhos, sei o que um homem adulto deve fazer, que partes da galinha deve comer, quais as diferenças entre um homem e uma mulher na relação sexual, e não houve castigos. Quando regresssei compraram roupa e houve uma festa” (Luís 1).

À questão sobre que diferenças sentia depois de ter ido aos ritos, respondeu: “já sou adulto”. O interessante desta fala é que, para além de a iniciação não conter os elementos de partilha com os pares, sendo completamente esvaziada da componente mágica e sagrada, o jovem considera-se adulto, pelos novos saberes aprendidos e não em termos de identificação com um grupo. Ou seja, os ritos, continuando a ser um momento simbólico de passagem de estatuto, não interferem nas representações e nas práticas dos rapazes, daí aproximando-se muito do que acontece com os ritos ditos profanos.

Relativamente aos rituais femininos *senas* e *ndaus*, há, tal como noutros grupos etnolinguísticos, uma redução de 30 (que podia ir até aos seis meses) para 7 dias, sendo notório que, na Beira, tal como ficou também evidenciado em Quelimane, os ritos de iniciação são esporádicos, reservando-se normalmente um fim de semana para a transmissão de conselhos sobre o cuidado a ter com o corpo e ensinando-se canções e danças que procuram configurar atributos, nomeadamente sobre o trabalho doméstico e a sexualidade. Contudo, o alongamento dos pequenos lábios continua a ser uma prática comum entre as meninas entrevistadas na cidade da Beira, não apenas porque é expectável pelos homens (principalmente se são oriundos dessas regiões) com quem se relacionam, mas também como estratégia de sedução e como uma forma de reconhecimento da identidade sexual das meninas do centro e norte do país.

Referindo-se ao passado, uma matrona na Beira informou sobre a importância da virgindade, entre os *senas*, para participar no ritual: “todos os 30 dias chegávamos a casa e dizíamos para a miúda pôr a cabeça para baixo e os pés para cima e nós víamos se estava branco e com um burquinho pequeno, então era virgem, então púnhamos farinha na cabeça e levávamos a casa da mãe” (Dirce 1). Se a rapariga não era virgem podia fazer o ritual depois da realização de uma série de cerimónias e pagamento de dinheiro.

Nas zonas rurais entre o grupo *sena* não existe, tal como entre o *ndau*, uma única tendência no espaço e na duração dos ritos (*zitsanapiyana*, *tsanba*), sendo que, embora o espaço se situe numa zona reservada (no caso dos rapazes), a duração varia entre os dois dias a um mês e as cerimónias são orientadas por pessoas da família. A circuncisão também nem sempre é praticada e a etapa da margem inicia-se com a ingestão de uma bebida feita de plantas, seguindo-se a aprendizagem sobre a masculinidade, principalmente no que respeita ao relacionamento com os outros, à observação dos atributos femininos e ao papel que cada um deve ter no seio da família. A beberagem de plantas de que o *ngozololo* é a mais conhecida e que visa aumentar a potência sexual, sendo uma demonstração de

virilidade, confere um carácter simbólico à dominação masculina, legitimando-a.¹²⁸ O estatuto de adulto, que se traduz no quotidiano da partilha de actividades e conversas com os outros homens, transformando-o, tal como acontece com os outros, em “guardião” de segredos e garante da reprodução da comunidade, atinge o seu ponto alto com as cerimónias de agregação:

“Quando nós chegamos lá o velho tapou com um pano a minha cara, assim para nem meu pai ver; aquela pessoa que quer ver minha cara tirava dinheiro, dar meu avô para ver minha cara, depois meu pai matou três cabritos, comprou mais arroz e fez uma festa lá em casa (com régulo, secretário da zona e vizinhos), veio-me explicar: você vai ficar de lado dois meses, não brincar com as mulheres, sentar em casa, só ir na escola, voltar, não brincar com as mulheres, acabar dois meses, depois é quando vai brincar com as mulheres” (Luís 5).

É interessante constatar que, ao contrário das raparigas às quais se ensina que a iniciação sexual deve ser realizada no contexto do casamento, há uma representação que naturaliza a relação sexual dos jovens rapazes fora do quadro do casamento, o que significa que a construção das identidades sexuais masculinas e femininas deve ser compreendida no quadro das identidades e hierarquias de género.

Entre as meninas *senas* em Inhaminga, mantém-se a tendência tanto de reduzir o tempo dedicado aos ritos (cerca de três dias), como o facto de ser realizado individualmente e sem a parafernália de instrumentos como batuques, comum, por exemplo, entre *makhuwas* e *makondes*. É necessário reconhecer, tal como dissemos anteriormente, que esta situação possivelmente revela formas específicas de identificação com o grupo: a ausência de partilha de saberes, como o alongamento dos pequenos lábios, de jogos, de canções e danças, de castigos e censuras que são formas importantes de socialização e sociabilidade, determina certamente uma menor formalidade dos ritos, incitando mais facilmente à ruptura com os

¹²⁸ Os mestres nomearam também plantas que podem ser tomadas para estimular as mulheres como é o caso de mwanamanza, nkundu e xibhangala.

ensinamentos aprendidos. Contudo, dependendo das famílias e do peso que a tradição tem no grupo ou na comunidade onde a família reside, os ritos têm uma duração maior (duas semanas), podem ser organizados dentro do período escolar e mesmo sendo realizados individualmente, podem ter a participação de vizinhas e outras amigas que já tenham sido iniciadas. Durante esse tempo as adolescentes, como nos disse uma jovem *sená*, são sujeitas às seguintes cerimônias:

“Primeiro vieram umas pessoas, me puseram de cabeça para baixo para ver se era virgem, porque se não for virgem não entra, depois aprendemos a dançar nuas, recebemos conselhos de que, quando fores no lar, tens que respeitar os familiares do teu marido. (...) Durante duas semanas não tomei banho, deixei tudo de lado, e cada roupa ela usava tinha que tirar um fio, queimava, e a cinza punha na língua e nas costas para que não tenha mais problemas no futuro” (Luísa 6).

Os castigos traduzidos em insultos e não compreendidos pelas jovens têm como função constranger o comportamento futuro, acentuando o atributo da obediência, da aceitação e do não questionamento. Ficou claro, para nós, que muitos dos ensinamentos se mantêm secretos, por medo ou por vergonha.¹²⁹

Tal como acontece com outros grupos etnolinguísticos, as matronas e os mestres *senas* lamentam a ineficácia dos seus ensinamentos, principalmente no que concerne ao “respeito” relativamente aos dois sexos e à ausência da virgindade e existência de “relações desorganizadas” no caso das meninas. Interessante constatar que as provas de masculinidade e feminilidade cumprem uma ordem de género, sendo que a virgindade significa ignorância sobre sexo e é

¹²⁹ Mais uma vez se salienta que o que se pretendia com a pesquisa era compreender os sentidos que as raparigas e os rapazes davam, através dos seus discursos, aos conselhos passíveis de serem comunicados e de que modo se representavam enquanto mulheres e homens. A descrição etnográfica, como referimos no capítulo anterior, apenas foi utilizada na medida em que pode, ou não, comprovar as hipóteses de trabalho.

uma virtude, enquanto para o rapaz o conhecimento sobre a exercitação sexual é condição de masculinidade, como nos disse um mestre *sena*, em Inhaminga, distrito de Cheringoma: “ele faz punheta, tem uma bacia de água ou um riacho, se a semente mergulhar, ele vai ter família. (...) É uma explicação que a família da rapariga com quem vai casar vai receber, ao mesmo tempo que a rapariga também é inspeccionada para ver se é virgem” (Dipac 3).

De acordo com matronas *senas* entrevistadas, há mudanças:

“Por exemplo, antes as meninas ficavam mais de um mês nuas a receber conselhos, a dançar *masasetu*, para aprender como vai brincar com o homem, como vai atender (com as suas *matinji* o homem fica excitado), também púnhamos de cabeça para baixo e víamos se o buraquinho estava fechado” (Dirce 5).

Continuando a comparar com o passado, a mesma matrona *sena* afirma que: “antigamente a menina era controlada, o pai proibia de ver filmes, nem ir à escola, não podia ir à escola. (...) O problema da escola não é o que ensinam é o ambiente” (Dirce 5).

Através de algumas confissões religiosas, as matronas e mulheres mais velhas procuram salvaguardar a ordem cultural, desenhando estratégias sobre como educar as filhas, incluindo quão importante é o alongamento dos pequenos lábios e o cuidado a ter como o marido. Esta cooptação por algumas religiões ou seitas religiosas de práticas culturais, diz respeito, como se disse anteriormente, à tentativa de aumentar/consolidar a sua influência na comunidade, mas também tem a ver, como as entrevistas a religiosos exprimem com convicção, de que mulheres e homens são essencialmente diferentes e, naturalizando-se a diferença, se constrói também a desigualdade. É interessante que apenas as mulheres são sujeitas a uma espécie de coacção que as leva a reunir semanalmente na igreja e a acordar os modos e os meios de reprodução de uma ordem que pacifica os conflitos, através da preservação dos papéis e funções subordinadas.

Existem ainda algumas confissões religiosas que pretendem controlar os ritos através da realização de encontros de raparigas e

rapazes (separados por sexo e por grupos de idade) com a duração de duas semanas, onde se ensina como se devem comportar: “as meninas devem aprender a cumprimentar, a ajoelhar e os rapazes a perceberem os sinais, como a ejaculação, devendo procurar conselhos nessa altura” (Ernesto 3). O mesmo informador afirma que a igreja procura reavivar a tradição através de contos e lendas sobre o grupo *sena*, apresentando canções e danças, aconselhando sobre a necessidade de preservar o corpo. Significa que às práticas culturais, se sobrepõem ou se ajustam outras práticas sacralizadas, pelo espaço onde se realizam e pelos agentes que as organizam.

Foi possível observar uma tendência geral na estrutura das fases dos ritos, tal como é constatado por diferentes autores (Braço, 2008, Medeiros, 1982), em que a separação, a margem e a agregação persistem como momentos que determinam a passagem de idade, assemelhando-se os vários grupos etnolinguísticos no significado que é conferido a cada uma. No entanto, foram evidenciadas mudanças, que têm a ver com várias ordens de problemas, como os contextos históricos que remontam ao passado colonial e à influência religiosa (sobre os quais a pesquisa se debruça superficialmente), com a “clandestinização” a que foram remetidas práticas culturais que questionavam a unicidade política e cultural do regime instalado após a independência nacional, com a guerra civil e com a deslocação das populações que conduziram, por um lado, à resistência das comunidades locais e, por outro lado à miscigenação cultural (como são exemplo as entrevistas realizadas a pessoas pertencentes ao grupo *chuwabo* em Mocuba que informaram praticarem ritos *makhuwas lomwes*), traduzidas na incorporação de práticas culturais, nem sempre de forma homogênea. Isto significa que a interação entre populações (como é o caso encontrado nas províncias de Sofala e Zambézia) produziu uma diferenciação reflectida no modo como é realizada a incorporação dos valores e no sentido que lhes é dado.

Há também a considerar que, embora haja diferenças assinaláveis entre as capitais provinciais de Cabo Delgado, Zambézia e Sofala, e entre distritos mais expostos ao contacto com a modernidade, como Mocuba e Búzi, foi possível evidenciar que a contaminação com os

discursos públicos sobre saúde, educação e direitos humanos afectaram a organização e o conteúdo dos ritos de iniciação. É necessário, contudo, salientar, novamente, que, relativamente ao norte do país, particularmente em Cabo Delgado (mesmo na capital provincial), os grupos etnolinguísticos objecto da pesquisa procuram conservar de forma mais explícita a organização espacial, a duração e o conteúdo das cerimónias, o que não acontece tão claramente, por exemplo, em Sofala.

Tendo em conta o espaço, a duração, as cerimónias rituais e a agregação, é de salientar que relativamente à protecção do espaço, que é o elemento que assegura, pelo seu carácter sagrado, que os ritos se cumpram, foi evidenciado que, com excepção de Quelimane e Beira, se procura manter sistematicamente, no que respeita aos ritos de iniciação masculinos, a sua inviolabilidade e a realização das práticas consideradas centrais na construção da adultez, embora tenha sido encurtada a duração e simplificadas algumas cerimónias, o que pode, em sinal contrário, comportar também formas diferenciadas de experienciar e de projectar os ritos para o quotidiano.

No entanto, foi possível também constatar que as semelhanças na construção identitária do adulto pelos ritos, são confrontadas com novas realidades que questionam as tentativas de imobilizar as instâncias culturais, como é o caso da intervenção da saúde na circuncisão (a própria inclusão da circuncisão em culturas que as não praticavam, como é o caso dos *senas* e dos *ndaus*), a mudança do tempo do ritual (que tem um sentido que ultrapassa o significado material que lhe é dado), a influência da educação (não apenas pelo que ensina, mas pelas novas rehierarquizações e normativos) e a circulação dos jovens (mesmo nas zonas rurais) por outros espaços, em que novas informações e novos estilos de vida se sobrepõem.

Por outro lado, e esta situação é mais evidente nos ritos de iniciação das raparigas, o facto de os ritos serem realizados, frequentemente, individualmente, num espaço não afastado da casa, faz-nos crer não apenas na importância que assumem os ritos masculinos face aos femininos, mas na existência de mudanças produzidas pela

concentração das cerimónias e pela não partilha do cerimonial, que dava sentido à sociabilidade. Embora este tema seja retomado no ponto a seguir, foi para nós particularmente relevante perceber como o acantonamento solitário das meninas (embora com acompanhamento das madrinhas, conselheiras e mais raramente das mestras), produziu elementos de pertença ao grupo de pares e à colectividade.

Finalmente, tal como o capítulo anterior desenvolve, constatámos um endurecimento de posições das lideranças tradicionais, das matronas e dos mestres, que procuram entre os interstícios do poder estatal, produzir novos espaços e novos elementos de legitimidade. Não se trata apenas de negociar estratégias que consensualizam normas “tradicionais”, mas de utilizar essas normas para impor, através da valorização de culturas locais (mesmo que elas entrem abertamente em ruptura com a lei e as políticas do Estado), uma certa ideia de moçambicanidade que, se interessa ao poder político (para se manter), funciona como uma espécie de “ameaça” que se traduz actualmente no controlo e na ambiguidade do discurso político.

3. Identidades de género e identidades sexuais: acordos e resistência

A análise das identidades de género tem sido objecto de debate à medida que se produz mais conhecimento sobre a estrutura de poder que organiza a desigualdade. Embora não seja nossa intenção referir as questões teóricas que se colocam, é importante que se clarifique as opções tomadas na pesquisa. Em primeiro lugar, conquanto ainda não consideremos o género como um conceito em implosão como propõe Bonder (1998), pensamos que é necessário, e esta pesquisa bem o demonstrou, não o fixar apenas a uma construção dos dispositivos que orientam o modelo de desigualdade, mas associá-lo a dinâmicas que actuando sobre a ordem social, podem estar, tanto a ameaçá-la como a reforçá-la. Isto significa que, mesmo quando se enfrentam sinais de conservação de uma ordem de género, é preciso compreender as formas de resistência ou de adaptação que produzem tensões e ambiguidades, afectando o modo como as relações de

gênero, enquanto constituintes de relações de poder, se manifestam (nem sempre de forma coerente) ao nível dos discursos e das práticas. Por esta razão, tal como se passa com as identidades sociais, as identidades de género devem ser compreendidas tendo em conta os contextos históricos em que se produzem, e também, e sobretudo, o modo como se refazem os processos de interacção e de individuação. Ou seja, procurámos não apenas partir da análise de instâncias culturais que modelam identidades juvenis, mas do modo como essas identidades se constroem em movimento e em complexidade, pondo em risco, ou não, essas instâncias culturais, através dos discursos que podem traduzir a conformação ou/e os conflitos com valores transmitidos, bem assim como com as estratégias utilizadas para o reconhecimento de si e do outro ou, como referimos anteriormente, do outro em si.

É neste sentido que dificilmente se podem dissociar identidades de género das identidades sexuais, porque se aquelas nos remetem para a compreensão do poder e da desigualdade, as identidades sexuais são o núcleo que permite compreender como, através do controlo do corpo, se manifestam e se reproduzem, ou se rompem os dispositivos que constroem o exercício da sexualidade. Se as identidades de género se identificam com o masculino e o feminino, as identidades sexuais remetem-nos para a forma como pensamos e vivemos a sexualidade. Sendo assim, género, como defende Louro, refere-se à construção das representações e práticas sociais, ou seja, a partir das relações de género as identidades são construídas, o que significa que “o género institui a identidade do sujeito assim como a etnia ou a nacionalidade, por exemplo” (Louro, 2007:25). Portanto, sendo evidente a articulação entre género e sexualidade, é preciso que se entenda que se referem a realidades distintas e a processos e mecanismos que embora interrelacionados, se constroem diferentemente. Isto significa que ao longo da história das sociedades e dos indivíduos género e sexualidade são sujeitos a mudanças, recomposições e rupturas, o que nos obriga, na análise, a fugir à tentação de, ao mesmo tempo que se consideram as dinâmicas que interferem na estrutura das relações de dominação, “fixar” contextos culturais.

A sexualidade, no que diz respeito às representações e ao seu exercício, deve ser compreendida na sua relação com contextos sociais, culturais e políticos, e também em função do modo como as experiências dos sujeitos se articulam com padrões normativos (Alferes, 2002). Estes padrões normativos podem ser os dispositivos legais, como o autor menciona, mas podem também ser suportados, como é o caso de Moçambique, por práticas legitimadas culturalmente que têm como eixo formas de socialização familiar fundadas nas representações e nas práticas explicitadas nos estatutos conferidos a cada um dos seus membros e nas hierarquias que organizam a distribuição de poder.

As identidades sexuais devem ser reconhecidas, como defende Foucault (1976), a partir da produção de discursos sobre o sexo, de normas reguladoras que, legitimamente aceites, são tomadas como produtoras de verdade. As normas são incorporadas, são reiteradas, mas também são contestadas. A sexualidade, segundo Foucault, deve ser analisada através dos saberes e normas que sobre ela são produzidas e através dos poderes que estruturam as representações e as práticas.

O conceito de sexualidade utilizado nesta pesquisa diz respeito tanto ao discurso sobre o sexo e a vida sexual, como às acções que programam o exercício da sexualidade (e a sua possibilidade ou interdição) em contextos em que há variáveis que colocam em patamares diferentes a sexualidade feminina e a sexualidade masculina. Referindo-se à sexualidade feminina, Heilborn (1999) mostra como ela é profundamente marcada por uma organização de poder, “na qual ao homem é atribuída a condução das normas desse conhecimento” (1999:45), revelando, contudo, e simultaneamente, as mudanças que podem ocorrer, nomeadamente, a inscrição noutra estatuto, pela gravidez ou pelo casamento.

Nos ritos constata-se que a sexualidade é aprendida/transmitida através de uma pedagogia autoritária que configura os iniciandos e as iniciandas como não sujeitos, a partir da qual se recriam e se inculcam os valores e os signos reconhecíveis da adultez, num binómio em que mulheres e homens interactuam, tendo como

suporte a estrutura que reitera a dominação. Isto traduz-se no modo como a sexualidade masculina e a feminina são construídos: enquanto a masculina não possui o mesmo carácter balizador, pois a avaliação social que se faz dela está inscrita na liberdade sexual (sendo ela própria também um constrangimento) de demonstração da virilidade do homem (que é o núcleo duro do constitutivo da masculinidade), para a rapariga a feminilidade é construída à volta da repressão da sua sexualidade. A sexualidade com as suas prescrições e interditos, bem como com as suas possibilidades de expressão, são simultaneamente um texto de cultura, ou melhor, um dispositivo pelo qual a cultura ordena as representações e as acções dos sujeitos. Sendo a sexualidade central para a compreensão da ordem de género (constrangida a modos e modelos), é ao mesmo tempo uma ameaça à ordem, como é o caso das meninas que, embora ritualizadas e sujeitas a uma “modelação” identitária, rompem com o normativo social, utilizando, ou não, a aprendizagem feita nos ritos.

A construção das masculinidades e feminilidades é transversal aos vários temas tratados neste capítulo, tendo em conta a nossa intenção de identificar os elementos constitutivos das identidades de género veiculadas durante o processo ritual, os sentidos que lhes são conferidos e os mecanismos de subjectivação. É, assim, que as convenções sobre o masculino e o feminino são inscritas nas práticas e sujeitas a mudanças e a negociação. Para Connell (1995),¹³⁰ referido por Esteban, “as práticas corporais são interactivas e reflexivas na medida em que comportam relações e simbolismos sociais” (2004:62). Nesta medida, “as práticas de género são prática reflexivo-culturais que surgem sempre na interacção; práticas que não são nem internas, nem individuais, se não que conformam o mundo social” (2004: 58).

É neste quadro que as masculinidades hegemónicas se expressam através de mecanismos de poder e de controlo que a constituem como dominantes, organizadas por um normativo heterossexual,¹³¹ o

¹³⁰ Connell (1995). *Bodies, masculinities*. Oxford/Cambridge: Polity Press.

¹³¹ Contudo, é preciso deixar claro que as masculinidades “marginais” encontram formas alternativas de configurar as masculinidades, seja pela reprodução do

que, para Butler (1990), se constitui numa matriz heteronormativa. A violência que se exerce sobre os rapazes durante os ritos contribui para a hegemonia de um modelo de masculinidade que tem como objecto a subordinação feminina, através da demonstração de que se não é mulher (carecendo de uma contínua manifestação de que se é homem e que se é aprovado por outros homens). A masculinidade hegemónica é estrutural à organização das relações sociais e como diz Bonino “tem uma poderosa força normativa” (2004:2).

Vale de Almeida (2000), na esteira de Connell, caracteriza a masculinidade hegemónica como normada pela heteronormatividade, expressa nos discursos e nas práticas e também na ocupação dos espaços, na utilização dos recursos e no modo como se avaliam e avaliam os outros. Fazer-se homem consiste, tal como ficou evidente nos ritos de iniciação, superar provas que envolvam esforço, coragem, superação da dor, competência de provimento da família, de modo a que sejam reconhecidos por si e pelos outros homens como não mulheres. Por exemplo, na fase da separação, os jovens não se afastam apenas da infância mas da mãe que configura, enquanto feminino, aquilo que não devem ser: o masculino constrói-se assim em oposição ao feminino, enquanto este se constrói como complemento submetido ao masculino (Kimmel, 1997).

É assim que a masculinidade, tal como defendem Connel (2005) e Kaufman (1989), deve ser compreendida no contexto sociocultural que constrói e normaliza um modelo de masculinidade hegemónica com um mandato que organiza os seus papéis em função de um modelo de dominação não questionável. Este modelo expressa-se pela contraposição dos atributos masculinos aos femininos, à cada vez maior expansão do discurso de direitos humanos e às contribuições do movimento feminista na desconstrução da subalternidade que confere aos homens poder de controlo sobre as mulheres.

modelo de dominação que estrutura a ordem de género, seja pela produção de outras formas de afirmação da masculinidade.

Como afirmam Kaufman (1989) e Giddens (1995), os contextos, nomeadamente o acesso das mulheres à educação e as mudanças existentes no campo político e legal, têm produzido alterações nos padrões de masculinidade e feminilidade que alteram valores e normas, actuando sobre a hegemonia de um modelo de masculinidade.

Nos contextos da modernidade, e observado por nós durante a pesquisa (principalmente em Quelimane e na Beira), há por efeito dos discursos de direitos, das acções das organizações da sociedade civil e dos sectores do Estado, particularmente a educação, alguma visibilidade do conflito que opõe vários modelos de masculinidade, sujeitos à ameaça e à recomposição, inscrevendo novas referências e novos modos de pensar. Foi interessante evidenciar como esses novos elementos incorporam novas identidades sociais, apresentando-se como dominantes ou ainda de forma fragmentada (nos discursos sobre atributos e também na argumentação sobre iniciativa sexual feminina). Contudo, ficou evidenciado que os ritos de iniciação pretendem transmitir uma ideia de masculinidade essencialista, onde os jovens devem constantemente provar que são homens, partilhando experiências e produzindo discursos, numa busca tenaz pela aceitação dos seus pares. Como teremos oportunidade de analisar, o confronto de posições observadas nas entrevistas, se revelam que há formas diferentes de apropriação dos elementos aprendidos, é subliminarmente oculto quando se trata de definir a atribuição do poder na relação entre homens e mulheres.

Actualmente estudiosas/os da masculinidade (como é exemplo Bonino, 2004) contrapõem os poderes masculinos expressos abertamente e exercidos com fundamento social e cultural (o poder patriarcal, puro e duro) aos micropoderes que actuam de forma subtil, mas não menos dominante, sobre as mulheres. Estão nesta situação a aceitação da frequência da escola pelas raparigas, ao mesmo tempo que condicionam o comportamento das raparigas à maneira de se vestirem, de se apresentarem e de circularem por lugares impróprios (como as “barracas”), desculpabilizando tanto os pais que as retiram da escola (devido ao seu “mau comportamento”)

como aos namorados ou parceiros a quem conferem o direito de invadir o espaço escolar numa demonstração pública de controlo.

Nesta ordem de ideias serão analisados os dispositivos contidos nos rituais de iniciação que permitem assinalar como se produzem as diferenças na construção das identidades sociais de rapazes e de raparigas, o modo como essas diferenças se constituem em atributos do masculino e do feminino, e os sentidos que são conferidos pelos jovens aos valores e práticas experienciadas nos ritos de iniciação. É nossa intenção identificar se, e como, se produz essa incorporação e que estratégias são utilizadas para transgredir, aceitar ou negociar os mecanismos de “formatação” identitária, produzindo rupturas, conflitos e/ou conformação com os papéis culturalmente expectáveis. Os factores de demarcação dos ritos, as dimensões da aprendizagem ritual, com particular atenção para a sexualidade e os sinais de permanência ou mudança no modo como se realizam as apropriações das e dos jovens, constituem objecto deste subcapítulo. Se anteriormente tivemos a preocupação de destacar o “comportamento” dos grupos etnolinguísticos face às etapas rituais, é nossa intenção, sem alienar as especificidades encontradas, procurar estabelecer tendências e relevar singularidades que permitam esclarecer o papel dos ritos de iniciação na construção das identidades de género, destacando como as alterações nos dispositivos que constituem e organizam o *habitus* indiciam, ou não, mudanças a nível da construção identitária.

3.1. Factores de demarcação da iniciação ritual

Os marcadores que determinam a participação nos rituais de iniciação, aparentemente conformados a factores biológicos, agenciam a inscrição, nos corpos, de dispositivos que vão diferenciar os valores e os comportamentos conferidos a cada um dos sexos. A circuncisão e a menstruação, suportadas por uma enorme carga emocional, constituem a argamassa do processo ritual, onde novas disposições vão sendo construídas numa desordem ordenada, orientada para a conformação com a ordem dominante.

Entre as várias regiões estudadas, as diferenças entre os sentidos conferidos à menstruação exprimem-se na existência de cerimónias mais longas e detalhadas, com maior ou menor exposição pública da menina menstruada. Por vezes, também, e principalmente entre os muçulmanos da costa (Mecufi), as meninas recebem conselhos sobre os tabus e os cuidados a ter com o corpo menstruado, aguardando-se pelo casamento para as iniciar sobre a vida sexual.¹³² Contudo, a menstruação permanece em todas as unidades espaciais que o trabalho abrangeu, o mesmo núcleo de identificação feminina: o corpo menstruado, objecto de medo e ameaça, os interditos (que podendo variar de zona para zona têm o mesmo simbolismo) e o começo da preparação para a entrada nos ritos de iniciação. Constatou-se, também, que, representando a menstruação um sinal de alteração do funcionamento fisiológico (ao contrário do que acontece com a circuncisão, que cada vez menos corresponde à puberdade física) simbolizando a fertilidade, parece-nos ser útil ter em conta que a menarca (sendo considerada pela maioria dos autores como um momento de ruptura com a infância) se constitui, como analisaremos posteriormente, numa continuidade que se inicia com o alongamento dos lábios vaginais e com o crescimento prematuro dos seios.

Pelo contrário, a circuncisão apresenta diferenças assinaláveis entre os grupos etnolinguísticos estudados, a primeira das quais é que, tradicionalmente, não era realizada entre *senas* e *ndaus*, e a segunda é a maior importância que é conferida entre os *makhuwas*, principalmente aos que residem na costa, por razões que se prendem com a religião muçulmana. Este facto gera tensões provocadas pela intervenção do sector da saúde que, através da escola e das lideranças comunitárias, tem pretendido realizar a circuncisão nas unidades sanitárias. Esta situação potenciadora de conflitos não está a ser completamente resolvida no norte de Moçambique, onde se tem optado pela deslocação dos enfermeiros à comunidade, ou pela

¹³² Contudo também fomos informados que, em contextos marcadamente islâmicos, logo após os conselhos aprendidos sobre a menstruação se realizam as cerimónias do casamento, havendo assim um *continuum* entre menstruação, aprendizagem ritual e uniões das jovens.

insistência junto das famílias e dos mestres para o uso de lâminas esterilizadas. Por outro lado, entre os *makondes*, de maioria cristã, onde a tradição apenas impunha o corte de uma parte do prepúcio, as orientações do sector da saúde têm produzido algum desconforto entre comunidades, principalmente, porque a retirada do prepúcio (“rasgar com as mãos”, como alguns informadores relataram) era (e ainda é nalguns discursos) instrumento de demarcação, pela difamação e injúria, do grupo rival.

Como ficou evidenciado no ponto anterior, a circuncisão é precedida pelo corte do cabelo das crianças e por um cerimonial que pode causar, pela surpresa que suscita, um intenso sofrimento às crianças e jovens, principalmente nas zonas rurais, onde os mestres acompanhados pelos padrinhos identificados pelas roupas que vestem e pelos instrumentos que possuem, colocam as crianças em fila, tapam-lhes os olhos, puxam e cortam o prepúcio, utilizando um conjunto de plantas com as quais se pretende afastar o feitiço e apressar o processo de cicatrização. Como se referiu, a circuncisão tem um enorme carácter simbólico, principalmente entre os *makhuwas* muçulmanos, representado pelos pequenos cortes feitos pelos mestres (mesmo no caso dos que foram circundados no hospital), sendo que só após estas cerimónias os jovens estão prontos para se retirarem para o local onde vai decorrer o processo ritual. Embora a circuncisão seja apenas um momento determinante na separação da infância, os seus efeitos prolongam-se durante todo o processo ritual, não apenas pela duração mais ou menos prolongada da cura mas, principalmente, porque revela ao jovem que tem um novo corpo, e a esse corpo, representado pela exposição da glândula, é reservado um lugar preponderante na construção do novo estatuto, como se a função biológica se transformasse pela mutilação num fenómeno cultural que reconhece no pénis, assim descoberto, o núcleo da masculinidade. Não é por acaso que os jovens relatam as brincadeiras realizadas depois da cicatrização, tendo como objecto o orgulho do poder viril representado pela retirada do prepúcio que o encobria. A circuncisão simboliza a inclusão, agregando os rapazes que a fizeram, conferindo-lhes o direito de partilha e de pertença, de identificação de saberes e atitudes reconhecidos pelos pares e pelas

raparigas pertencentes ao mesmo grupo etnolinguístico. Isto é, a circuncisão é expressão da coesão cultural da comunidade, identificando-a e distinguindo-a de outros grupos. Por esta razão, desde a circuncisão e durante todo o processo de ritual, os pais e os padrinhos das crianças não podem ter relações sexuais, como forma de protecção do filho que está fora do mundo, que se prepara para “atravessar” um percurso que o transforma de não pessoa para pessoa, simbolizando a interrupção da relação sexual a vida suspensa do jovem iniciando nesse período, como caracteriza Turner (1974).

A não realização da circuncisão (na zona norte) é objecto de chacota e de exclusão, quando os jovens, por exemplo, se banham no rio. Isto é, o jovem não circuncidado representa uma ameaça e um desafio ao normativo social e cultural, pois ainda não é pessoa. No nosso trabalho de campo, ficou patente que os jovens que retornaram à comunidade, depois de longos anos de separação, tinham que se submeter à circuncisão, sob pena de terem de partir para outro lugar. Este facto mostra que a circuncisão é condição para a ritualização, ou seja, é o marcador corporal e simbólico da identidade masculina, permitindo ao jovem ser acolhido no espaço sagrado e ser devolvido à comunidade como adulto.

Assim, para os rapazes, principalmente no norte do país, a circuncisão é o momento que marca a entrada nos ritos, podendo estar, ou não, relacionada com a manifestação dos primeiros sinais de puberdade. Contudo, e isto foi muitas vezes mencionado em Cabo Delgado (mas também noutras regiões e com outros grupos etnolinguísticos), há actualmente uma diminuição da idade das crianças levadas aos ritos de iniciação, tendo a ver com o facto da aprendizagem na escola (e não só) constituir uma fonte de informação que pode interferir na construção do sistema de crenças transmitido nos ritos. Para muitos dos entrevistados, os jovens quando entram nos ritos constituem uma tábua rasa onde vão ser inscritos os elementos que organizarão e orientarão a sua inclusão na comunidade. Ora, retirando as/os suas/seus filhas/os da possível contaminação com outros estilos de vida, a que não são alheias as relações de convivalidade com os seus pares, as famílias ao pretenderem diminuir os riscos de possíveis resistências, podem

estar a concorrer, considerando a idade das crianças iniciadas (9 a 10 anos), para a ineficácia dos ritos ou para reapropriações culturalmente não expectáveis, como se verifica com a partida dos jovens para outros lugares, onde pela absorção de novos elementos identitários se distanciam do local de origem, afastam-se da família, deixando efectivamente de constituir um mecanismo de protecção social. Quando, como já referimos, os informadores nos dizem que é comum a afirmação que “filho educado é veneno para o pai” (Dimas 2), ou quando referem com insistência que os rapazes hoje não cumprem a sua obrigação de zelar pelos pais, ou ainda quando nos relatam casos de suicídio por abandono, estamos perante factos que podendo ainda não representar uma tendência, assinalam mudanças que ameaçam as disposições construídas no processo ritual.

A maioria dos rapazes entrevistados fez a circuncisão muito cedo (particularmente em Cabo Delgado e na Zambézia) e de forma geral todos concordam que ela deve ser realizada (porque representa a ruptura com a infância) e a grande maioria assume também que os ritos devem ser cumpridos entre os 10 e os 13 anos porque: “enquanto é pequeno a pessoa pode entender umas coisas sobre respeito e outras coisas, quando é grande não entende nada” (Vasco 3). Esta posição que é repetida também pelos mestres, indicia, como afirmámos anteriormente, que se os rapazes entrarem mais tarde nos ritos, terão, segundo os informadores, mais dificuldades em incorporar as várias dimensões da aprendizagem.

No centro do país, na província de Sofala, principalmente nos distritos de Cheringoma e Búzi, entre os *senas* e *ndaus*, apenas nas duas últimas décadas a circuncisão começou a ser introduzida no quadro do combate ao HIV e SIDA. Sendo a higiene o argumento utilizado para a realização da circuncisão, os marcadores dos ritos de iniciação são determinados pela observação dos pais relativamente ao comportamento dos filhos, como a mudança de voz, o endurecimento do sexo (*tokotatumbuka*),¹³³ sonhos molhados e ejaculação. Isto significa para os mestres uma restrição do seu poder, dado que sobre os jovens foi imposta uma prática que pode obrigar a

¹³³ *Tokotatumbuka* significa maçaroca em *sena*.

reconfigurar a aprendizagem sexual, seja pela cooptação simbólica da circuncisão, seja pela pouca importância que é lhe consignada: à questão sobre a circuncisão alguns mestres ou mostram-se desinteressados ou reproduzem a oratória da higiene. Isto significa que circuncidados, ou não, os jovens participam nos ritos.

Interessante também evidenciar que, embora muitos jovens *senas* e *ndaus* não tenham realizado a circuncisão, a argumentação da higiene, utilizada pelo sector da saúde em articulação com a escola tem surtido efeito, já que a quase totalidade dos jovens entrevistados dizem que fizeram ou vão ser circuncidados, acrescentando à informação obtida a ideia de que (de algum modo se pretende legitimar a extracção do prepúcio) o sofrimento causado constitui mais uma prova da sua virilidade, como nos disse um jovem *ndau*: “homem circuncidado sente bem uma mulher” (Luís 6).

No que se refere às meninas, a menstruação (embora haja também casos que é suficiente o aparecimento dos seios para as famílias enviarem as suas filhas para os ritos) é, em todos os grupos etnolinguísticos o factor de marcação para a iniciação, sendo a menarca, como afirmam Geldstein e Pantelides (2003) um mandato para a iniciação sexual. Contudo, embora em menor número do que os rapazes, também se obteve informação de que as meninas iniciam agora os ritos mais cedo (contudo com idade superior à dos rapazes, com algumas excepções registadas em Macomia, onde as meninas *makondes* podem não esperar pela menstruação), não apenas pelos medos gerados pela contaminação com outros saberes, mas porque as raparigas constituem um bem económico utilizado para a sobrevivência das famílias, que pode ser posto em causa pelo facto de a rapariga não ser virgem ou ter em alguma altura já engravidado.

A virgindade da rapariga tem que ver também com o pagamento da compensação matrimonial, como no caso dos *senas* de Inhaminga, pois, no dizer de uma professora:

“Se não é virgem os pais vão perder aquela parte dos refrescos, das grades, então as madrinhas ensinam a pôr um medicamento que fica que nem uma pedra, para a vagina se fechar de novo, essa planta chama-se *ntombo wakubvalira* e

depois fica um dia a jejuar e a pedir perdão porque fez antes do tempo e fez perder os pais” (Deolinda 20).

A virgindade,¹³⁴ ao mesmo tempo que tem servido como arma de arremesso na defesa da superioridade étnica, como acontece entre *makondes* e *makhuwas*, tem sido objecto de estratégias de recomposição, seja através de cerimónias realizadas nas igrejas que pretendem recriar a virgindade simbólica (como acontece com a Igreja da Nazaré em Sofala), seja pela utilização de plantas que, secando a vagina, conferem a ilusão da virgindade. Este é um fenómeno que permite constatar como, face a novas realidades e contextos, os ritos, procurando manter a sua estrutura, vão alienando alguns dos seus agenciamentos. A fala da informadora acima citada constitui uma tendência no que se refere ao inconformismo com a realidade actual, que não permite o controlo sobre a inocência, sobre o que pode e deve ser sabido, e sobre o poder do conhecimento (que os jovens hoje podem possuir) que restringe a formatação das identidades juvenis. É interessante também constatar, por outro lado, que muitos dos intervenientes directos nos ritos como matronas e mestres, mesmo com conhecimento dos contextos actuais e da pluralidade de informação que os jovens vão recebendo, encenam, do mesmo modo, a informação sobre a menstruação, transmitindo medo e construindo simbolismos relativamente ao sangue menstrual e ao segredo e cuidados a ter (não apenas com a higiene corporal) nas relações com os outros. É neste contexto de proibições e permissões (não sendo respeitadas, podem resultar na morte e na doença) que se constituem os mitos que, como afirma Hérítier, têm como função legitimar e dar sentido à “ordem social estabelecida” (1989:17), ou seja, assegurar a dominação masculina.

Sendo o sangue menstrual sujo, ele é, simultaneamente perigoso porque não podendo ser controlado permite a procriação (Détrez, 2003), ao mesmo tempo que concentra em si o desconhecido e o mal,

¹³⁴ Para além de outros métodos usados para provar a virgindade, há exemplos de utilização de uma planta que se mete numa cova “e quando tenta tirar-se ela começa a partir, diz que não é virgem, e a mãe da criança fica desmoralizada e toda a gente começa a rir” (Antónia 3).

como é exemplificado nesta fala de uma matroma *makhuwa lomwé*: “depois de sair do ciclo, só cinco dias depois podes ter relações com o teu marido, se não ele apanha hérnia e fica com aqueles testículos grandes” (Zita 1). Por esta razão, os conselhos e o conjunto de rituais que acompanham a primeira menstruação são estruturados pelo medo por parte das raparigas, e por uma série de recomendações que têm a ver com o controlo do corpo e com o facto de a menstruação conferir um poder que, se exercido, pode romper com os dispositivos que regulam e disciplinam o corpo. O corpo das meninas corresponde pelo choro e as madrinhas pelo interrogatório opressivo a códigos culturais que orientam os comportamentos “respondendo a normas sociais e culturais” (Détrez, 2002:79). Ou seja, das meninas se espera que chorem e das madrinhas e matronas que gritem e castiguem.

Sobre o facto biológico se constrói um facto social e, tal como defende Checa (2003), sobre o corpo menstruado são reveladas as identidades de género, construídas a partir do modo como se percebe o seu uso: “o sangue menstrual é sujo e como tal representa a explicação natural da inferioridade da mulher, sendo que no corpo feminino se inscreve a manifestação e também a legitimação da dominação” (Détrez, 2002:183).

A sujidade e o perigo da menstruação, porque não sendo controlada, constitui uma possibilidade simbólica de poder, é explicado por quem transmite os conselhos como forma de normar a higiene, mas principalmente regular comportamentos, através de interditos que têm como função formatar, pelos mitos que se transmitem o comportamento feminino. A este propósito disse-se um grupo de matronas em Quelimane: “dizíamos à miúda ter medo mesmo, ter respeito, quando encontrar mais velhos andar lentamente senão teu modess¹³⁵ pode cair, só estamos a ameaçar” (Zita 1).

As meninas, mesmo as que de algum modo já conheciam o funcionamento do corpo humano, mostram medo, porque é isso que delas se espera:

¹³⁵ “Modess” refere-se à marca de um penso higiénico.

“Eu tive muito medo, e calei, depois comecei a perguntar à minha tia, e ela disse você já dormiu com homem grande, eu chorei e disse que não, então, a tia, você até pode morrer, e depois meteram numa casa e me falaram ainda mais coisas (já crescestes, não podes brincar de qualquer maneira)” (Vânia 1).

Esta forma de lidar com a menstruação é muito menos violenta nas zonas urbanas e em famílias mais abertas à informação, mas raramente a mãe da criança é envolvida nos conselhos que se seguem à primeira menarca, já que esta demarca a ruptura com a infância, sendo que a proximidade com a mãe pode ser percebida como uma rejeição da relevância da situação, como nos informou uma conselheira dos ritos:

“A partir de agora você não pode fazer assim, isto é uma doença. (...) Primeiro faz assustar a menina, a avó faz primeiro assustar a menina, isso aqui não sei como você apanhou, não sei se você dormiu com um homem, não sei como é, como é que você apanhou esta doença. Esta doença é muito perigosa, então guarda assim isso, não pode deixar de qualquer maneira, aquela pessoa que ainda não tem isso, você não pode informar, pode ser amiga, não pode informar” (Amélia 5).

A influência das igrejas que medeiam a tradição e a modernidade, e o facto dos ensinamentos sobre menstruação, entrando em conflito com outras aprendizagens, não atingirem os resultados esperados pelas famílias, conduz a que nalgumas regiões, como nas cidades de Quelimane e Beira, os pastores e padres abençoem as meninas menstruadas aquando da primeira menstruação, sacralizando um fenómeno biológico que se constitui simultaneamente como um compromisso e uma partilha de experiências articuladas por crenças e pela coesão com a comunidade.

Nalguns casos, como no Búzi, durante a primeira menstruação realiza-se um conjunto de cerimónias que visa garantir a fertilidade da jovem, como nos disse uma agente de saúde:

“Por exemplo, quando apanha a primeira menarca, a criança, costumam levar aquele pano, mas corta-se um outro pano da capulana da mãe, amarra-se e põe-se numa árvore, debaixo de uma árvore, depois começa aí a bater palmas, do estilo aqui sua filha já é mulher. Dizem que tem que levar aquele trapo, e entrega-se à avó, a avó prepara numa panelinha aquele sangue e costuma pôr num sítio fresco, pode ser na beira do rio, perto de um poço, enterram ali, para a fertilidade da mulher estar sempre fresca. (...) Tem que saber que o local é aqui, para no caso de cerimónias se aquela senhora não conceber, vão aí, começam a fazer aquelas cerimónias todas, isso aí” (Dilma 13).

Contudo, é interessante constatar que o medo demonstrado, o interrogatório a que são sujeitas, o enorme rol de interditos na sua relação com os outros e com o quotidiano (proibição, por exemplo de cozinhar ou de pôr sal na comida), exerce sobre as raparigas, como afirma Bettelheim, “um fascínio irresistível (...) porque elas acreditam que as suas regras lhes conferem um poder sobre os homens” (Bettelheim, 1971:31). É este poder que provém da sua condição de mulher que leva a que muitas meninas entrevistadas aliem o medo e a vergonha de falar da menstruação, a um orgulho revelador de um poder mágico que elas possuem e que podem usar.

O corpo é, pois, um lugar onde se exprimem as representações sociais que se vão construindo como culturalmente legítimas. É neste sentido que, tanto a circuncisão como a mutilação genital, como o alongamento dos lábios vaginais são explicados como elementos culturais. No entanto, como afirma Hérítier, não estão na mesma ordem de grandeza, porque enquanto a circuncisão “tem como efeito tornar evidente uma espécie de permanente virilidade pela ostentação da glande” (Hérítier, 2002:172), a excisão feminina tem como efeito constranger a mulher à subordinação sexual, que é o campo central da dominação masculina.

Sendo a menstruação, em todos os grupos etnolinguísticos, um marcador para a iniciação ritual, constatou-se, contudo, que, por vezes, as famílias carenciadas têm dificuldades económicas que as

levam a adiar por um ano ou dois a inclusão das filhas. Esta situação mostra que a monetarização dos ritos é hoje uma realidade, inserida numa economia de mercado, com reflexos no papel e função dos ritos. Ou seja, ao contrário do passado quando as quantias dadas (muitas vezes em forma de alguma comida) tinham um valor meramente simbólico, porque o que era determinante para a coesão cultural da comunidade era que todas as jovens fossem sujeitas aos ritos, hoje o que se observa é que não há apenas uma adaptação dos ritos a novas realidades, mas que os seus principais intervenientes profissionalizaram os rituais, perdendo estes muito da sua carga simbólica.¹³⁶ Quer isto dizer que a sobrevivência actual dos ritos tem a ver não apenas com a salvaguarda da cultura passada, mas com a manutenção de um poder que se expressa não só económica mas também social e politicamente. O discurso sobre a preservação da cultura é um recurso utilizado permanentemente por quase todas e todos as/os entrevistadas/os, tendo um efeito de exclusão sobre os e as que não fizeram os ritos, tal como nos informou um grupo de professoras *makondes* em Pemba:

“Quando você crescer e não for cerimoniada, não tem amizade com ninguém, (...) também porque você não tem educação. (...) É assim, tradição é tradição, é nesse momento que sabe que não pode entrar no quarto do pai, nem ficar junto na cama com ele, seu pai se abrasar, há-de sentir sensação como homem, ele vai sentir esta é mulher e há casos assim, o pai até engravida a filha” (Antónia 1).

Há nesta fala, em primeiro lugar, uma ideia de que os ritos fornecem estabilidade, com um normativo que define as formas de comportamento na família e, em segundo, que a ausência dessa educação gera uma desordem, expressa no incesto e justificada pela ruptura com a tradição. Isto significa que o “desaparecimento” dos ritos indicia para a maior parte dos informadores mais velhos, particularmente mestres e matronas, mas também professoras e quadros do Estado (embora para este último grupo seja manifesta

¹³⁶ Podendo esta situação ser vista de certo modo, como uma ressimbolização numa lógica de mercado, mantendo a sua eficácia num novo quadro de referência.

uma ambiguidade tensa entre o respeito que é ensinado nos ritos e o respeito construído noutros espaços) uma profunda instabilidade social, proporcionando que a desordem se instale no seio do grupo, rompendo com a ordem que regulariza as posições de cada um e dando lugar ao opróbrio do grupo e à degenerescência social.

3.2. As dimensões da aprendizagem ritual

Tal como foi evidenciado em capítulos anteriores, o respeito e a vida sexual são as dimensões centrais da aprendizagem realizada nos ritos de iniciação. Podemos mesmo afirmar que estas duas dimensões, constituindo o fim último dos ritos, têm como função não apenas, e fundamentalmente, transmitir uma qualquer especificidade cultural, mas orientar a construção de identidades sociais que procuram reproduzir uma ordem social, política e cultural de acordo com a conservação de uma estrutura de poder organizada por mecanismos de controlo do sujeito social. Neste sentido, possivelmente seria mais eficaz e rigoroso denominar os ritos de iniciação como instituições culturais onde se realizam práticas culturais, do que simplesmente reduzir esta forma de organização de saberes e atitudes, a particularidades que se podem apresentar dispersas e sem o significado que os ritos comportam.

O respeito, que é a componente principal do discurso das e dos entrevistadas/os, não comporta, como alguma utopia quer fazer crer, a tolerância, a igualdade de direitos, o respeito pelo próximo, a inclusão, mas é principalmente um atributo que segrega ou agrega, que vincula ou desvincula os actores sociais a uma determinada ordem de valores e de práticas. Foi muito interessante verificar a quase total unanimidade das e dos informadoras/es em esvaziar o respeito do sistema de crenças, ou seja, de uma ideologia que assenta claramente na distribuição e hierarquização do poder. Podendo significar tudo e nada, o respeito tem que ser contextualizado social e culturalmente, desconstruído em cada uma das suas componentes (tendo em conta o sentido que lhe é conferido) e novamente construído como noção, com o qual se pode operar.

A outra dimensão estudada foi os conteúdos e os sentidos que as jovens e os jovens conferem à aprendizagem sobre o corpo. Interessante constatar, particularmente no discurso das jovens raparigas que a sexualidade é percebida e vivida em função do serviço ao outro, num sistema que explicita ou implicitamente retira o acesso e o exercício do direito de escolha. As permissões e interdições, que podem aparecer aos olhares mais distraídos como fenómenos de empoderamento, revelam na verdade uma estrutura de poder fundada na ordem de género.

3.2.1. A questão do respeito

A aprendizagem do respeito é uma das componentes principais dos ritos de iniciação, estando intimamente relacionada com a desigualdade entre mulheres e homens, sendo que o seu conteúdo tem claramente a ver com a herança cultural e com a forma como se estruturam as relações sociais de género. O sentido que é dado ao respeito, à obediência e até à forma de olhar os outros é uma maneira distintiva que corresponde a representações culturais que conferem ao homem e à mulher direitos e deveres diferenciados: se os homens aprendem a prover, a engravidar e a proteger a mulher e os filhos, incorporando os valores transmitidos (e reforçados por mimetismo), às mulheres são atribuídos os deveres servir e cuidar. Como nos disse um mestre *makonde*:

“Mulher completa acorda de manhã, deixa o marido na cama, vai fora, tira água põe na casa de banho, volta ali dentro, fala com o marido, já tem água, depois começa a lavar pratos, depois quando o marido sai, fica ali a lavar aquela roupa suja do marido” (Armando 1).

A este propósito, um jovem ainda acrescenta: “a mulher deve estar na machamba com o marido, depois ela deve procurar lenha, arranjar caril, dar de comer às crianças” (Vasco 7). E um bom homem é caracterizado como:

“Ser um bom homem é aquele homem que não bate, ser um bom homem é aquele homem que consegue o dinheiro, não

acabar na bebida, também saber maneira de comprar comida para casa, comprar roupa para a mulher, respeitar a mulher, respeitar família dele, inclusive a família da mulher” (Amélia 5).

Há uma divisão sexual de trabalho que corresponde não apenas à distribuição de tarefas diferenciadas, mas ao simbolismo que é dado aos atributos de um e de outro sexo: ao homem provedor corresponde a mulher que produz as condições que asseguram o mandato masculino, ou seja, as diferenças são hierarquizadas, como fica evidente nesta fala de uma funcionária de uma Unidade de Género do sector da Educação:

“Uma casa é como uma empresa, há sempre um chefe. Esse chefe é pai dos nossos filhos, dono da casa, mesmo que a gente fale sobre igualdade de género, temos que ver que essa igualdade não significa o homem cozinhar ou lavar as fraldas do bebé, assim como também não significa a mulher sair à noite e ir aos bares, como o homem faz, porque a reputação dela baixa” (Ana 12).

Rena explica como a “naturalização da chefia da família pode, por mecanismos simbólicos e pragmáticos, exercer o controlo sobre o corpo e a vida reprodutiva feminina” (2006:39). O interessante nesta noção de respeito é a incorporação nalguns discursos de noções “como não bater na mulher” e “ajudar a mulher na machamba”, que são produto da influência de um certo discurso moderno já incorporado nas práticas de homens e mulheres. Contudo, e nas zonas do interior rural, bater e castigar são práticas legitimadas pelo incumprimento de trabalho doméstico.

A questão do trabalho e do prover, face ao desemprego juvenil e à impossibilidade de continuar os estudos, é hoje foco de grandes tensões: ao mesmo tempo que os jovens entrevistados descrevem os seus atributos, mostram as dificuldades em exercê-los. É a situação vivida por muitos jovens rapazes, principalmente na zona centro do país, que recusam liminarmente viver com a parceira numa casa que seja propriedade dela, ou mesmo que tenha um salário superior ao seu, sendo esta situação percebida como inversão de valores

socialmente legitimados. Nos ritos, a aprendizagem dos atributos assume proporções de grande violência que são marcas distintivas perante os não iniciados e perante as raparigas e as mulheres.

O que fica claro em todas as unidades espaciais, é que continua ainda a existir um padrão que distingue atributos, correspondentes a relações de poder, senso objecto de conflito quando os comportamentos não se coadunam com a cultura patriarcal. Esta situação é visível no discurso de muitos mestres e matronas que, referindo-se particularmente às raparigas, lamentam que a divisão sexual do trabalho, o respeito devido ao marido (que é sempre o chefe de família) e à família do marido, a paciência e tolerância perante a violência doméstica, sejam hoje questionadas por algumas das raparigas a quem é imputado o ónus da violência e a desestabilização familiar. É interessante constatar que a acusação aos e às jovens de ruptura com os atributos do masculino e do feminino, são mais veementemente proferidos quando se trata de raparigas, possivelmente porque uma nova feminilidade constitui uma ameaça à preservação da cultura patriarcal. Isto é, se os atributos que os ritos conferem aos homens são ainda conciliáveis com o modelo de dominação legitimado socialmente, as mudanças introduzidas pela modernidade, desnaturalizando a submissão feminina, podem constituir um risco para a estabilidade do modelo cultural. Possivelmente nesta resistência das raparigas à obediência e à paciência, a adopção de novas formas de vida, desde o vestir a frequentar o grupo de amigas, reside a explicação para a afirmação, tantas vezes proferida pelas/os nossas/os entrevistadas/os que “antigamente não havia essas coisas de violência, havia muito respeito, ela calava, esperava e depois podia falar com o marido” (Zita 1).

Bonino (2004) refere-se às categorias que ele chama de micro machismos utilitários, que são os que delegam nas mulheres as responsabilidades na divisão das tarefas domésticas. É o que encontramos na pesquisa, quando professores e autoridades vêm como natural a ocupação doméstica das meninas, aceites e até reivindicadas por estas como sua competência: “os homens devem aprender a cozinhar em caso de não existir nenhuma figura feminina

que o faça” (Dora 1). O carácter provedor inerente à subjectividade masculina organizada ao “modo hierárquico dominante” (Bonino, 2004:177-180) é um elemento que aparece nos discursos dos rapazes e como resultado do mandato masculino de superioridade e, também, como lamentação desse mesmo mandato quando, por exemplo, os jovens entrevistados se queixavam da falta de emprego masculino, sem ter em conta que esse queixume advinha, em grande parte, da reivindicação masculina de provisão da casa. A construção de uma masculinidade essencialista que assenta como referência na sua competência para o mando, através, por exemplo, do sustento da casa, resvala com frequência para o despoletar de outros mecanismos de dominação que justificam a continuidade do exercício do poder.

Isto significa que mulheres e homens não estão apenas sob a vigilância comunitária, como se autovigiam no cumprimento do seu mandato, configurando os princípios de uma sociedade disciplinar que produz corpos dóceis no sentido que lhe dá Foucault (1984), tal como esta fala bem exemplifica:

“Uma rapariga tem que entrar no rito de iniciação para muito mais aprender a vida. Mas eu entrei por insistência porque não era da minha livre vontade. Mas depois de eu entrar no rito de iniciação não gostei muito, gostei um pouco porque aprendi muita coisa. Aprendi como posso respeitar o meu lar, aprendi como viver com os mais velhos, aprendi como cuidar do próprio lar” (Leocádia 3).

As diferenças entre atributos masculinos e femininos (demonstrando como o género se ritualiza) verifica-se também no sentido que é dado às cerimónias de agregação que, para as raparigas, significam mostrar a sua beleza, cantar e dançar com recato, enquanto os rapazes distinguem como importante a exibição do corpo, com as suas calças compridas (que simboliza o masculino) e com o dinheiro que lhes é dado. Há como que nestas cerimónias uma demonstração performativa do lugar que cada um e que cada uma pode ocupar na comunidade.

Há uma crise de masculinidade quando, na construção do feminino, se introduzem competências tradicionalmente masculinas, advindo

daí respostas como a desvalorização da frequência escolar, como se as conquistas femininas, como o poder, fossem outorgadas e consentidas pelos homens: “eu tenho que ser chefe da família, porque o homem é mais grande” (Vasco 2). Esta noção de grandeza tem a ver com o poder que lhe é conferido e com a representação da mulher como um ser “incompleto”, naturalmente incapaz de tomar a sua vida nas mãos. A este discurso opõe-se claramente a posição de muitos professores, particularmente professoras, que destacam, de forma veemente, a afirmação da igualdade, só que esta igualdade poucas vezes questiona a estrutura de poder, ou seja, não há uma divergência da normatividade excludente.

Como foi referido nas cidades, e esta situação foi particularmente visível em Quelimane e na Beira, os ritos são muitas vezes realizados por jovens sozinhos, acompanhados pelos pais e por uma pessoa mais velha (padrinho)¹³⁷ que, podendo ou não pertencer à família, é social e culturalmente respeitada. Contudo, esta informalidade não obsta que sejam transmitidos os conhecimentos sobre masculinidade e sobre as expectativas relacionadas com o comportamento da parceira, como é o caso deste jovem *sena* na cidade da Beira:

“Tinha 13 anos, aprendi que uma boa mulher é aquela que não atrasa quando vai ao bazar, que conhece que o pescoço e as pernas da galinha são para o homem, que trata do marido, que não anda com roupas de qualquer maneira” (Luís 1).

Esta fala transmite também, no que diz respeito à sexualidade, a ideia de que a iniciativa sexual deve pertencer ao rapaz, pois “a menina que tem iniciativa é vadia”, mostrando igualmente que quem a enuncia sabe reconhecer o comportamento de uma jovem iniciada. Contudo, no discurso deste e de outros jovens urbanos, a relevância do rito reside fundamentalmente na assumpção do estatuto de adulto (de que a festa de agregação é o momento principal) que lhes confere a pertença ao grupo dos mais velhos, não ficando claro, se e como essa aprendizagem foi incorporada no seu comportamento. As

¹³⁷ Na noção de respeito são articuladas as componentes de género e geração, na conformação de uma matriz hierárquica.

alusões ao facto da vida da cidade ser diferente da do mato “lá eles fazem muita coisa”, (claramente percebido na questão dos direitos humanos das crianças e na rejeição da violência doméstica) são introduzidas na narrativa, podendo significar tanto uma vontade de transmitir que possui informação, como pode traduzir também uma mudança de atitude relativamente à estrutura de poder de género.

Esta espécie de discurso híbrido revela que as identidades juvenis são fluidas e complexas, estando sujeitas em permanência a processos e mecanismos de individuação e subjectivação, que podem ser alteradas ao longo do ciclo de vida pelos contextos e pelas possibilidades de escolha na identificação e no reconhecimento social. Isto significa que se as opções por estilos de vida, por valores e práticas são condicionadas por uma ordem dominante que fornece os limites da “autonomia” identitária, há que contar com as oportunidades que permitem instituir novas práticas reflectidas em representações e em novas formas de “estar” nas relações sociais.

Quando questionados sobre o conteúdo do respeito ensinado nos ritos muitos rapazes respondem de forma muito controlada como esta fala de um jovem em Macomia demonstra:

“O mestre disse que, depois de sair do rito de iniciação, vocês agora já cresceram, já têm a nossa idade. Assim, devem respeitar os mais velhos, não roubar nem sair no mercado, nem sentar entre jovens se fazer coisas. Deve ir ajudar os velhos em casa e ficam a fazer os trabalhos de casa. E também já estão crescidos, agora vocês assim estão prontos de desafiar qualquer tipo de mulher independentemente seja velha ou menina. Vocês podem fazer o acto sexual com essas pessoas, já estão prontos, já estão crescidos” (Vasco 10).

Descrevendo os atributos aprendidos nos ritos de iniciação, uma menina em Pemba, afirmou: “me ensinaram a trabalhar bem em casa, a deixar tudo limpo, a obedecer ao marido, a ter paciência quando ele zanga” (Vânia 1) e outra jovem em Macomia acrescenta: “o homem manda na mulher, a mulher tem que ficar calada quando o

homem chega zangado, e ele também diz quantos filhos quer” (Vânia 7).

Sobre o que é ser um bom homem e uma boa mulher, se em todos os grupos etnolinguísticos é descrito o respeito, que para a mulher é obediência e para o homem “é comer o que ela prepara, é não zangar, é educar a mulher”, há, contudo, variações relativamente à legitimidade da violência doméstica, que é mais aceitável entre alguns grupos no norte do país, devido, possivelmente, à forma coesa como os ritos configuram a masculinidade, onde o poder masculino se organiza como uma totalidade instituída através dos saberes que são transmitidos e das provas a que são sujeitos. A violência doméstica consagra para alguns rapazes a necessidade de disciplinar a mulher, culminando o mandato masculino para a dominação. Como veremos na fala que se segue, há uma percepção de que bater nas mulheres é uma obrigação que se justifica pelo incumprimento dos seus atributos, sendo simultaneamente uma antecipação da normalidade que ordena de forma estável as relações entre parceiros:

“A mulher faz hoje aqui uma coisa, logo você falar que esta coisa aqui eu não estou a gostar. Continua a fazer e amanhã faz a mesma coisa, é pá, eu não estou a gostar de não me fazer isso. Depois eles falavam que têm que ir em casa do irmão dela, ir falar, depois, se ela repetir, enquanto está a ser dito com o irmão, dá para dar uma porrada, mas não acostumar” (Vasco 5).

Contudo, e possivelmente pela conjugação de vários factores como a frequência da escola, o discurso sobre direitos e a divulgação da legislação que penaliza a violência doméstica, há uma narrativa que, ao mesmo tempo que justifica a violência (quando não há outra saída para a resolução do problema), a restringe àquilo que é considerado absolutamente fora da norma. É como se a violência exercida contra a mulher conferisse simbolicamente um valor acrescido ao acto - ele bateu depois de esgotadas todas as iniciativas, ele bateu apesar de se opor à violência, ele bateu porque é homem e ela foi batida porque é mulher.

Nas relações de género pode constatar-se pelas práticas expressas como o masculino e o feminino se constroem. Isto significa perceber o efeito da dominação masculina através da organização masculina que penetra em todos os campos, como é exemplo o exercício da violência sobre as mulheres, justificada por alguns jovens iniciados como resultado do incumprimento ritual por parte das raparigas. Isto é, se os ritos são apropriados como dispositivos de organização da adultez, sempre percebida e realizada com a constituição de família, as transgressões ameaçam e questionam não apenas os mecanismos utilizados para conformar os corpos, mas são factores que indiciam a desagregação da masculinidade hegemónica, como esta fala de um jovem em Quelimane bem traduz:

“O homem, naquele tempo, era explicado que esse homem tinha que ser dono da mulher ou neste caso a mulher é inferior que o homem. Independentemente de qual seja a idade desse homem, esse homem era considerado homem dentro da família, por esta preparação física que teve nos ritos. Você ficava exausto com todo o serviço, logo você era dito no sentido de dizer o seu alvo principal é a mulher, quer dizer, esse todo treinamento é para você como se encontrar na sociedade, nesse caso como você vai respeitar seu filho como é que você vai lidar com sua mulher. Mas o alvo principal que eles tinham aqui nesse caso era a mulher. Então, se a pessoa é preparada fisicamente e o alvo apontado é a mulher, então quando a mulher tinha a sua falha, ele voltava ao tempo desse treinamento que ele teve, qual foi o sofrimento que ele teve, que tipo de tronco carregou, como é que ele fez, então ele via que eu fui preparado directamente para esta mulher. Então, é onde levava o homem para a violência. Um gajo ficou ali dois meses fechado, carregar tronco daqui para ali, à noite não dormir, estar a cantar só para vir educar essa mulher, se essa mulher me faz isso que tipo de educação? Eu farei a agressão, até um certo ponto eles podiam explicar que a mulher é tua companheira, nesse caso e naquele, mas a essência principal deles era de o homem trazer uma educação para a mulher, o homem explicar o que é que a mulher deve fazer e não deve

fazer, as coisas que levava o homem a ser um tipo agressivo” (Julião 2).

Interessante que neste discurso, como noutros de jovens rapazes, há uma procura de distanciamento da violência doméstica, colocando a narrativa na terceira pessoa, ao mesmo tempo que transparece uma empatia com o agressor, que acaba por se transformar em guardião do normativo cultural. Neste sentido, a fala de um jovem *sena* no distrito de Inhaminga é bem demonstrativa:

“Por exemplo, o marido saiu do serviço, a mulher tem que servir bem comida, água para lavar mão, água para beber. Então há outras mulheres que, quando o marido chega, indicam a comida está aí, está aí, está aí, e ela está a sair, está a ir em casa da amiga, o homem não gosta e fica aborrecido. Quando volta, pergunta, aonde é que você estava? E ela não responde bem” (Luís 6).

Em relação à violência doméstica, embora de forma geral seja rejeitada por muitos rapazes e pela maior parte das raparigas, há uma ideia mesmo nas zonas urbanas, como é o caso desta jovem aluna *ndau* na cidade da Beira, de que “a mulher quando é batida não deve queixar, deve ficar no canto dela a chorar. Se o marido não tiver razão é que deve ir queixar” (Luisa 2). Esta fala mostra à sociedade que a informação sobre violência doméstica é percebida por muitos e muitas em função dos estatutos de cada um/a, ou seja, da forma como os papéis sociais são construídos. Significa que se está claro que bater é crime, existindo direitos que interditam a violência, esta pode ser justificada nas situações em que haja violação de normas culturalmente construídas e conformadas pelas vítimas. Por outro lado, o conhecimento sobre direitos das crianças e das mulheres é muitas vezes verbalizado pelos e pelas rapazes e raparigas, não sendo, contudo, impeditivo da justificação do exercício da violência no quadro da naturalização da superioridade masculina e da diferenciação de direitos de homens e mulheres, que, culminando com a aprendizagem da vida sexual, tem também a ver com a divisão de trabalho e com a noção de respeito. Isto fica explícito nesta fala de uma jovem em Inhaminga:

“Nos ritos elas ensinavam como agradecer o homem. Enquanto ela estiver no lar tinha que fazer comida, deixava comida tapada e logo que o marido chegar ela não tem o direito de mandar outra para o marido, tirar outra comida para poder servir, ela própria tinha que sair, pegar o caril e servir o marido para poder comer. Daí depois de passar as refeições é onde já podia conversar com o marido. Como é que foi lá no serviço, desde que foste até agora, se está tudo bem ou não” (Luísa 6).

Do mesmo modo, embora também entre os rapazes haja uma percepção de direitos partilhados na escola, relativamente à aprendizagem e à igualdade entre mulheres e homens, a violência contra as raparigas é justificada, como fica evidente nesta fala de um jovem na vila do Búzi:

“Razão de bater tem quando aquelas mulheres saem, por exemplo, saem de casa, deixam os filhos, saem de manhã 6 horas. Pelo menos, se saísse, deviam cozinhar, não é? antes de sair. Saem às 6 horas e só voltam à meia-noite, o marido pergunta onde você estava? Não te interessa, já aí fica muito revoltado: como não te interessa? Você é minha mulher, você tem de me dizer onde você estava. O marido zanga, aí pá, já começa confusão” (Luís 2).

Esta narrativa é tão mais curiosa quanto o jovem dá um exemplo extremo, procurando pelo seu exagero a anuência do ouvinte. Interessante também que este mesmo entrevistado afirma que o homem não tem razão para bater quando:

“Tem aquilo de ele sair ir beber, volta em casa... ah, você fez essa comida não sei o quê. Apanha comida na mesa, deita tudo no chão. Não sei se não gostou, não sei o quê, então começa a bater na mulher, não sei se é por causa de estar grosso ou ele não sabe o que está a fazer” (Luís 2).

Nesta fala encontramos um conhecimento sobre a violência doméstica, ao mesmo tempo que se procura através das situações limite, agenciá-la através dos papéis atribuídos a cada um dos sexos.

A violência que estrutura aprendizagem da sexualidade é expressa de forma magnífica nesta narrativa:

“Se o seu marido te bateu, fez crime para ti, mas você, o teu coração, ainda não aceitou isso. (...) E você vai fazer em como não está chateada, nem em como levou porrada. Você vai fazer o seguinte, ele já te bateu de manhã ou à tarde ou às 18 horas, à noite lutaram, era problema grande, então lutaram. Chegou a hora à noite, estão na cama, você deve abrir pernas porque o homem é diferente da mulher. Aquele esperma dele antes de sair para você dói-lhe muito, não pode ficar dentro dele, é por isso que ele precisa de deitar. E, em vez de deitar para fora, tem que deitar no organismo de uma mulher, tem que tirar do sexo dele para a vagina. Então, por sua vez, você é que tira e ao tirar você junta dois corpos, dois sexos. Depois da brincadeira, alguns minutos, então aquilo sai, ele fica molhado e depois dele ficar molhado, é naquela hora é que se tem água quente na bacia em baixo da cama. Então você lava primeiro [o sexo do homem], você limpa com trapo, tem que comprar toalha muito leve não pode pegar qualquer capulana porque provoca ferida. Primeiro tem que tirar, fazer em como está a descascar banana, depois você limpa e quando leva água você começa a lavar de dentro para fora, então encolhe, deixa, não ligar e dorme” (Zita 2).

As representações simbólicas sobre o corpo sexuado da mulher hierarquizam e justificam a dominação masculina, como quando se faz crer que a paciência e a obediência são inatas. Nesta ordem de ideias, Hérítier refere “que a sua maneira cultural de pensar o mundo é ditada pela observação e a necessidade de organizar a natureza das coisas” (2002:247). A observação da diferença entre os sexos em que a capacidade de fecundidade é ponto crucial, tem colocado em andamento um sistema de representações que hierarquiza e classifica, a partir da observação, a distribuição do poder.

Quando se observa a questão da poligamia e a posição das entrevistadas encontrámos dois conjuntos de discursos por parte das mulheres: um primeiro que curiosamente é produzido pelas

matronas e algumas professoras no interior rural como Guara Guara, no distrito do Búzi (que indicia por um lado as mudanças existentes relativamente à partilha da afectividade amorosa, contrariando o discurso ideal da vida poligâmica), em que as mulheres afirmam que não gostam mas aceitam, utilizando plantas (*mutchena*) que põem no corpo ou na comida do homem para o prenderem, desenvolvendo estratégias de atracção e competição com as outras mulheres. Um outro conjunto de discursos, por parte das meninas e professoras, diz que a poligamia não é aceitável e que preferiam ficar sozinhas a viver nessa situação.

Algumas organizações da sociedade civil que trabalham com direitos das mulheres e jovens informaram-nos que a poligamia é uma prática usual também na província de Sofala, considerando-se como forma de planeamento familiar, já que pela tradição *sena* e *ndau* a mulher, durante a amamentação (que pode ir até aos dois anos da criança), não pode ter relações sexuais. Esta forma racional de tentar explicar a exploração sexual e o trabalho de mulheres cada vez mais jovens, deve ser percebida num contexto da construção de uma masculinidade que se exerce pela força, ocultada pelo discurso da tradição e da sabedoria cultural no controlo dos nascimentos. É interessante, como se disse, que comecem a surgir resistências à poligamia, muitas vezes estimuladas pelas mães, mas sem muito sucesso, dada a inexistência de uma política de acolhimento destas meninas por parte do Estado.

Relativamente aos entrevistados há algumas posições diferenciadas que consistem, em primeiro lugar, numa afirmação peremptória de que ter muitas mulheres é um direito masculino e uma tradição cultural, encontrando justificação na essencialização das necessidades sexuais masculinas, mas também no facto de as mulheres mais velhas poderem ser libertadas do trabalho na machamba e do “serviço” sexual”, o que pode demonstrar uma influência recente dos discursos de direitos. Em segundo lugar, para a maioria dos entrevistados mais jovens, funcionários do Estado e professores, a poligamia não é aceite, mas é compreendida com a argumentação da cultura e do orgulho africanos. É interessante constatar que mesmo face à legislação existente estas posições

possam ser expressas com relativo à vontade e convicção, o que é demonstrativo de duas coisas: primeiro, da estrutura patriarcal que, embora sujeita a mudança, acolhe a possibilidade de manter alguns dos princípios que lhe dão coesão, e segundo, da ambiguidade entre legislação e políticas públicas que defendem direitos e algum discurso político que pretende reabilitar a poligamia através da manipulação de um falacioso argumento cultural, contestado permanentemente por novas dinâmicas. É curiosa a afirmação de alguns entrevistados da sociedade civil que defendem que a existência de muitos filhos no contexto poligâmico não significa, como outrora, riqueza ou protecção no futuro, já que muitos jovens emigram e não regressam, mas, continuando, no entanto, a constituir um símbolo de virilidade.

A infidelidade e o adultério foram duas questões colocadas aos vários grupos, procurando reconhecer a veracidade de que as mulheres, principalmente as mulheres *makhuwas*, são permissíveis, não apenas à infidelidade dos maridos (como acontece com os outros grupos etnolinguísticos) mas à sua própria infidelidade. O que se constatou é que o mito que se criou durante a colonização sobre a liberdade sexualizada das mulheres *makhuwas* só pode ser explicado por alguma incompreensão da estrutura linhageira matrilinear e para a projecção da aparência do seu corpo, com uma concentração saturada de sexualidade, para uma possível liberdade no exercício da sexualidade. O que ficou evidente foi que essa sedução sexuada das mulheres *makhuwas*, principalmente na costa, não lhes fornece os meios para aceder a escolhas e resistir à imposição patriarcal, sendo excepcionalmente aceite a infidelidade, e somente no caso do homem não conseguir prover a família, mas nunca por desejo ou vontade própria, não alterando, portanto, a ordem de género e os papéis que lhe são conferidos. Ou seja, a saturação sexual marcada no corpo da mulher *makhuwa*, ao contrário do que o senso comum supõe, simboliza um destino que a torna particularmente sujeita à vigilância do grupo. O uso do *musiro*, de capulanas bonitas, os olhares

sedutores, mesmo que tudo isto oculte sofrimento e humilhação, agenciam a ritualização que faz das mulheres seres dependentes.¹³⁸

A construção cultural da fidelidade como atributo feminino e a naturalização da infidelidade foi observada em todos os grupos etnolinguísticos, como fica evidente nesta fala de uma jovem na Beira:

“A mulher tem o dever de esperar pelo marido, quando ele viaja, mas o homem não pode esperar porque tem muitas necessidades. O homem nunca perdoa se a mulher andar com outro, mas a mulher sempre perdoa” (Luisa 4).

Conquanto tenhamos já referido, constata-se que os atributos da masculinidade exercitados nos ritos, embora contenham as mesmas dimensões de respeito e vida sexual, há todo um conjunto de actividades que são desenvolvidas e incluídas na categoria de respeito, e que devem ser incontestáveis, como reitera um mestre em Mecufi:

“Hoje em dia as mulheres são polígamas, elas não têm respeito aos homens. Uma ministra poder ter quatro homens. A mulher é a base da casa. Ela é que educa os filhos, o pai é o presidente da casa, a mulher é a secretária. Mas hoje já não é assim” (Armando 3).

A pluralidade de ensinamentos que os jovens recebem durante os ritos, indiciam que embora a iniciação sexual seja também realizada

¹³⁸ Durante o trabalho no estudo piloto, na cidade de Maputo, Bairro da Mafalala, ao grupo foi indicada uma das mulheres mais poderosas que poderia fornecer informações sobre os ritos *makhuwas*. A senhora, chamemos-lhe Isadora, causou uma forte impressão inicial: a cara coberta de *musiro*, com vestes muito bonitas, transbordante de alegria e um enorme à vontade para falar dos ritos. Alguns dias depois pediu para falar em particular, contando a sua história de vida, as dificuldades materiais que tinha que enfrentar porque o marido (embora com posses) não dava nada para o sustento da casa, a infidelidade conjugal que a fazia sofrer e que a humilhava, os olhares maldizentes dos vizinhos e toda uma série de injúrias que estava sofrendo. Quando lhe perguntei, por que razão não deixava o marido, já que a casa era dela e tinha uma banca onde fazia os seus pequenos negócios, respondeu: “o que vão dizer de mim, nem consegui aguentar um homem, ele parece muito bom aos outros, vão dizer que já nem sou capaz de fazer aquelas coisas que aprendi. Como posso ser conselheira?”.

muito cedo (por volta dos 13, 14 anos), esta não implica casamento, tal como nos disse um professor em Pemba: “para a esposa a idade pode ser mais cedo, mas para a parte do homem precisa de encontrar um *paratu*, saber fazer um trabalho” (Álvaro 1). Por outro lado, há, relativamente à aprendizagem sexual dos rapazes realizada nos ritos, um menor grau de “dramatismo” e importância, pelo menos entre o grupo *makhuwa*, como se existisse uma prévia naturalização do poder masculino: “o homem é que precisa de ser agradado” (Armindo 3). Dessa forma, nos ritos ele sabe identificar o que deve esperar, mas a sua sexualidade está intimamente ligada à penetração, à posse do corpo e não decisivamente ao prazer feminino. Desta forma, nos ritos, a aprendizagem masculina sobre sexo tem mais a ver com a manifestação de uma virilidade agressiva e com a competência de “mostrar que é homem”. Como nos afirmou um professor em Quelimane: “o homem aprende a não negociar” (Zair 2).

Esta noção de masculinidade parece contudo ser posta em causa, quando se diz que os homens devem aprender a agradar à mulher (dando, por vezes a ideia de que esse agrado passa pela satisfação íntima de ter controlado a sexualidade feminina). Os estimulantes utilizados (que permitem ter relações cinco vezes seguidas ou durante uma noite inteira), particularmente entre *senas* e *ndaus*, enquadram-se numa lógica de poder que precisa de ser constantemente actualizado. Algumas mulheres entrevistadas, ao colocarmos a questão do prazer nestes termos, disseram-nos: “como podes ter prazer com um homem, com aquele peso em cima, sem dormires e acordares com a mama metida na boca dele” (Daniela 1).

Os atributos do masculino e do feminino, como argumenta Lagarde (1997), estão imbricados à sexualidade, na medida em que este é um campo onde se transversalizam e se legitimam os aspectos que naturalizam a desigualdade, sendo a sexualidade e os atributos histórica e culturalmente construídos, como se constata pelos dispositivos inscritos no corpo das iniciadas que agenciam a relação com os outros, emitindo sinais reconhecíveis, seja pelos olhos baixos, seja pela forma como se cumprimentam e sentam, mostrando que “estão prontas”. Como nos disse um informador no distrito do Gurué,

provincia de Quelimane: “os pais, quando chega um homem a procurar, aceitam casar com a filha e isto não é negociável” (Ziro 3).

Quando questionamos algumas organizações da sociedade civil sobre a possibilidade das lideranças comunitárias apoiarem a alteração das relações de poder, uma entrevistada afirmou:

“A mulher é submissa porque ele, lá na comunidade, é que é o detentor do conhecimento, apesar de não ser certas vezes, mas ele é quem determina tudo e como eu quero permanecer neste lar eu tenho de obedecer àquilo que ele está determinando. (...) E alguns deles são líderes, esses tais líderes que deviam passar o exemplo para as comunidades” (Daniela 1).

O que fica evidente destas narrativas sobre o respeito é a profunda assimetria entre a diferença de sentido que é dada por cada um dos sexos a este atributo: a obediência feminina associada à prestação do serviço sexual, a paciência, a aprendizagem de uma certa astúcia na relação com o homem “zangado”, pode constituir para os menos atentos uma estratégia de contrapoder, que permite à mulher sair de situações embaraçosas, controlando, ou “dando a volta”, como é expresso pelo senso comum. Contudo, e embora se constate que as jovens recorrem aos dispositivos que as subalternizam para “manter” o homem satisfeito, elas não deixam de estar numa posição de inferioridade que se manifesta na assumpção do poder masculino e na responsabilização pelo seu apaziguamento, mesmo tendo em conta, como veremos mais adiante, as mudanças existentes em contexto urbano ou urbanizado.

3.2.2. Vida sexual: discursos e práticas

Neste ponto procuraremos articular três ordens de problemas: uma primeira diz respeito à manipulação biológica do corpo feminino e à sua transformação em corpo útil. Ou seja, aos mecanismos que, interferindo no corpo da criança, se inscrevem na conformação de identidades de género e identidades sexuais submetidas, antecipando e predispondo à legitimação de um modelo de dominação que tem

como núcleo a docilização e a domesticação do corpo. Procuraremos perceber, através dos sentidos que são conferidos à acção sobre o sexo e às alterações a que foi sujeito, a construção de identidades femininas orientadas por e para um modelo cultural, social e político assentes na oposição binária entre sexos e sexualidade dentro de uma matriz heteronormativa e de dominação masculina. É também nossa intenção identificar, por um lado, como as marcas de género são ou não amplificadas pela manipulação do corpo, e/ou, por outro, reconhecer as estratégias de contrapoder e resistência expressas na utilização dos dispositivos inscritos no corpo feminino, para inverter, controlar e “apaziguar” os efeitos da dominação.

Uma segunda ordem de problemas refere-se ao modo como a normatividade social e cultural constrói as representações e as práticas sobre a vida sexual. É para nós importante reconhecer como a aprendizagem ritual sobre sexo e sexualidade configura (através de convenções, códigos e protocolos) masculinidades e feminilidades hegemónicas e como estas, confrontando-se com valores e práticas, que podem questionar ou não o saber transmitido (e até utilizando-o), subvertem e transgridem as expectativas culturais. Estão neste campo as questões ligadas à gravidez fora do controlo familiar, a iniciativa sexual feminina e o prazer feminino e masculino.

A terceira ordem de problemas, que está ligada à anterior, refere-se ao modo como os ritos de iniciação, como instituição, incitam, através dos ensinamentos que aí são transmitidos (que se constituem como verdade), o início precoce da vida sexual, os “casamentos” prematuros e o abandono da escola. Tendo em conta as tensões e ambiguidades entre os discursos das/os várias/os informadoras/es, a questão vai destacar os conflitos que ocorrem entre direitos humanos das crianças e jovens e um modelo cultural assente na assumpção das crianças como não sujeitos de direitos. Procuraremos aqui recolocar o problema do relativismo cultural e a tolerância neocolonial face à intolerância revelada no modo como algumas instâncias culturais constroem hierarquias de poder excludentes de direitos.

a) *Othuna e matinjis*: sexo à força ou a força do sexo

A identidade sexual é marcada pela inscrição no corpo das disposições que definem o seu comportamento, sendo que, através dos gestos (o modo como andam, se vestem e se sentam) são construídos performatividades, corporalidades e estereótipos do que se convencionou ser uma atitude feminina.

Cada sociedade produz mecanismos de controlo do corpo, onde as convenções se inscrevem, fazendo dele um agente e texto de cultura. A retórica sobre o corpo, como afirma Foucault (1987), revela essas convenções que, quando não cumpridas, conduzem à exclusão e à marginalidade, transformando-o, como Butler (1990) afirma, num corpo “abjecto”. O corpo, resistindo, negociando ou conformando-se com a norma (que julga e avalia), é “um corpo que sendo único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura” (Louro, 2007:40).

As crianças adaptam os seus gestos e modelam os seus corpos àquilo que lhes é pedido. Para Mauss (2007), os indivíduos aprendem pela socialização a servirem-se do seu corpo, constituindo-se em técnicas que se situam em função do meio e das conveniências que lhes são requeridas no momento. O corpo é conformado àquilo que dele se espera e, nesse sentido, aprende-se a situá-lo e a usá-lo como técnica.

Não é o sexo que distingue, que classifica o feminino e o masculino, mas aquilo que se atribui a cada um deles é que vai produzir corpos e sujeitos femininos e masculinos. Diferenciar os sexos é a base para manter a dominação masculina, sendo que a naturalização da diferença entre os sexos (tornando-os complementares) gera um sistema de representações que hierarquiza e classifica. Isto é, sobre os sexos se constroem signos, crenças e práticas que legitimam a desigualdade. Instituída como norma, a desigualdade valida valores e comportamentos que, sendo produto de uma ordem política, social e cultural mais ampla, se sofisticam na medida em que recorre à coesão social e cultural para se manter.

Tanto em Cabo Delgado, como na Zambézia e Sofala, as crianças aprendem (por volta dos oito anos ou menos) a fazer o alongamento dos pequenos lábios, ao nascer e ao pôr-do-sol.¹³⁹ Esta exercitação feita com utilização de várias plantas misturadas com óleo é vigiada pelas mães, tias e avós.¹⁴⁰ O desconhecimento da utilidade da manipulação genital (“só diziam para fazer que já vais ver”, Matilde 1) e a dor que a acompanha, é percebida pelas crianças como um exercício de extrema violência, a qual é reforçada nos ritos com a obrigatoriedade de exposição das *othuna*: a vergonha sentida pelas meninas agrava-se quando o seu alongamento não foi considerado suficiente, sendo sujeitas a críticas e a comentários jocosos.

Também em Sofala o alongamento dos lábios vaginais (*matinji*) se inicia muito cedo, seguindo o mesmo protocolo que na região norte, e tendo o mesmo sentido de serviço para o outro, como nos disse uma jovem *ndau* na cidade da Beira: “ter *matinji* é bom porque se não tem, os homens mandam embora. Conheço uma menina que foi abandonada porque não tinha” (Luisa 6). Ou então, como nos disse uma professora em Inhaminga, referindo-se aos homens: “as *matinji* são um divertimento deles” (Deolinda 5).

Ter *othuna* ou *matinji* é portanto uma condição de adulez e de aceitação pelos homens que podem, legitimamente, devolver as meninas, com o argumento de que não estão a ser suficientemente satisfeitos. Muitos rapazes dizem saber reconhecer na forma como as raparigas caminham, se foram sujeitas a alongamento, como se um olhar predador sobre elas se debruçasse e avaliasse.¹⁴¹ As *othuna* e as

¹³⁹ Em Dakar, em 1984, o Comité Interafricano considerou a mutilação genital como um atentado aos direitos das mulheres. Na Quarta Conferência Mundial realizada em 1995, em Beijing, as mutilações genitais são definidas no contexto da violência sexual. A OMS define o alongamento dos lábios vaginais como o IV nível de mutilação genital.

¹⁴⁰ Há uma grande variedade de plantas que, depois de moídas e misturadas com gordura, a maioria das vezes óleo, são utilizadas para fazer o alongamento dos lábios vaginais. Ao mesmo tempo que alongam os pequenos lábios, as meninas são ensinadas a “cuspir nas mãos e a esfregarem com a mesma planta com que esfregavam as *matinji* a mexer nas mamas para crescer” (Vânia 7).

¹⁴¹ Muitas meninas disseram do seu incómodo com a exposição pública do alongamento, principalmente no recinto escolar, onde a observação a que são

matinji são, principalmente, uma forma de ritualização na construção das identidades de género e objecto de vigilância, por parte das madrinhas mestras, sendo apropriado pelas jovens como condição da sua feminilidade, não no sentido de se constituir como um prazer partilhado, mas como agência de subalternidade: “puxar é para segurar o pénis do homem. Quando você não tem, o homem logo escorrega e sai logo. Então, é preciso ter, senão, ele te manda embora” (Antónia 1)¹⁴². E como nos disse um rapaz, “se ela não tiver *matuna*, mando embora, tem que aprender” (Vasco 2). E ainda outro, referindo-se ao que lhe foi transmitido durante os ritos: “quando uma menina é cerimoniaada é para casar, se não tiver ido aos ritos é só para fazer sexo” (Vasco 1).

Se o discurso feminino sobre as *othuna* e as *matinji* é justificado pelos atributos que as mulheres devem possuir para serem mulheres, constituindo-se durante o processo ritual como marcador da identidade feminina, no discurso masculino o alongamento dos lábios vaginais é uma forma não apenas de reconhecimento dessa identidade, mas expressão do exercício do poder masculino. Ou seja, o valor das *othuna/matinji* reside na estrutura de poder e é neste sentido que, desde criança, a rapariga se prepara (mesmo quando desconhece as razões porque o faz) para um modelo de feminilidade que assenta no exercício da sexualidade sob controlo.

Quando questionadas, todas as meninas expressaram a dor e o medo que sentiram quando começaram a puxar os lábios vaginais, sem qualquer explicação e com muito sofrimento. A surpresa das meninas expõe em primeiro lugar uma pedagogia suportada pela violência. Mesmo para aquelas que tenham ouvido rumores sobre o facto, a experiência vivida em solidão (podendo só mais tarde ser partilhada com amigas) é representada pelas crianças como uma mutilação que lhes vai transformar o corpo, conformando-o no andar e no vestir e restringindo-lhe a interacção com o sexo oposto. Esta vivência que é

sujeitas surge como uma avaliação da sua capacidade e competência na relação sexual.

¹⁴² Informadores do sector da Saúde e Acção Social referem a transmissão de doenças através da forma como as matronas manipulam, sem lavar as mãos, as *matinji* e as *othunas* das meninas, usando para todas a mesma “pomada”.

dolorosa, é acompanhada ao longo da puberdade por ensinamentos que geram orgulho, criando mecanismos de identificação e pertença ao grupo e ao mesmo tempo de exclusão face àquelas que não realizaram o alongamento dos lábios vaginais. Isto significa que, validando como norma o aparente empoderamento conferido a esta prática, se naturaliza a domesticação do corpo feminino, gerando acordos e investimentos simbólicos.

É neste sentido, em que o alongamento dos lábios se constitui simultaneamente como sexo à força e a força do sexo, que Foucault (1976) defende que o poder é entendido como estratégia e como efeito. O discurso como produtor e produto do poder incita à rebelião, a contrapoder. Isto significa que o corpo é produto da ordem social e cultural “contra a qual reagimos, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos, tanto porque a cultura é um campo político, como o corpo ele próprio é uma unidade biopolítica” (Goellner, 2007: 39).

b) Aprendendo a sexualidade: conformidades e resistência

Na aprendizagem sobre vida sexual, os corpos são moldados e disciplinados, e esse conjunto de normas constitui-se em ideologia e em crença (Bordo, 1988). O poder que se exerce sobre o corpo das mulheres e dos homens gera respostas que tornam o poder eficaz, o que permite o controlo, como é visível na pedagogia da aprendizagem da sexualidade nos ritos, em que as mulheres aprendem a desdobrar-se na manipulação de técnicas para agradar ao parceiro e o homem aprende a sexualidade como forma de dominação. Tal é evidente na fala deste jovem em Mecufi: “ensinaram-nos para fazer as relações sexuais com a mulher, é malhar aquela senhora” (Vasco 5).

Se analisarmos comparativamente os discursos dos rapazes e das raparigas sobre sexualidade, constata-se que está claro para os rapazes que as cerimónias rituais das jovens se concentram na aprendizagem de como “tratar” sexualmente o marido, porque são eles a garantia da sobrevivência cultural da comunidade, tanto em termos de reprodução das hierarquias como da conservação da

coesão da comunidade. Neste sentido, as matronas têm como função assegurar que o mandato masculino para a dominação se cumpra. Em nenhum momento da pesquisa foi observado, por parte das agentes que orientam os ritos femininos, uma intenção de transmitir a importância da escola e do trabalho, vinculando como nuclear a aprendizagem sobre o corpo sexuado. São essas representações sobre o valor do corpo que, prescrevendo a subalternidade percebida por vezes pelas raparigas como poder (e, por isso, esses mecanismos são eficazes), se traduz no controlo do corpo (do seu e do parceiro), que estruturam as identidades sexuais normadas pela desigualdade.

O corpo suporta simbolicamente a desigualdade, encarnando as convenções e as normas que o transformam em corpo feminino, “aparecendo como interface entre a individualidade, no que ela tem de único, e o grupo, mas igualmente entre a biologia e o social” (Détrez, 2003:4). Ao debater a estrutura de poder inscrita nas relações entre homens e mulheres, Grosz (2000) salienta que o binarismo não só opõe um sexo ao outro, como hierarquiza um em função do outro. A questão não está na existência de dois sexos, mas na oposição classificada da superioridade de um sexo em relação ao outro. O corpo das mulheres é submetido para a reprodução que a aprisiona e o transforma em corpo dócil e para a satisfação sexual do outro, como esta fala de um membro de uma organização partidária em Mecúfi bem ilustra: “a mulher é obrigada a fazer sexo, mesmo que esteja a cozinhar, tem que deixar as panelas e ir lá” (Antónia 4). E uma jovem em Macomia acrescenta: “fomos ensinadas a, se você está cansada, então estás a cozinhar, estás numa cozinha, estás a cozinhar, então se o marido fica teso, mesmo te chamando anda cá, minha mulher, anda cá, você tem que deixar aquela cozinha ir atender nele, nós fomos ensinadas assim” (Vânia 7).

Por esta razão, quando estudamos a sexualidade constata-se que:

“O sexo não é apenas uma variação contingente isolada ou menor de uma humanidade subjacente. Ele não é trivial para o estatuto político e social de cada um (...). O sexo de alguém não pode ser simplesmente reduzido às características sexuais primárias e secundárias (ou contido por elas) porque o sexo

de alguém faz diferença em todas as funções - biológicas, sociais, culturais - se não em oposição, certamente em sua significação” (Grosz, 2000: 83).

Nesta mesma linha, Foucault (1976) afirma a presença dominante do sexo, desde as leis, as políticas e as narrativas dos romances, mas ele é mantido em segredo e é esse segredo que lhe confere valor.

Embora em todas as unidades espaciais investigadas a questão dos atributos sexuais seja transmitida com o mesmo recurso à servidão feminina, no discurso *makhuwa lomwé*, na província da Zambézia, fica evidente a necessidade de submeter os ritos à lei islâmica, no que respeita tanto à obrigatoriedade da circuncisão, como à alienação de todos os conteúdos que envolvam aprendizagem explícita da sexualidade. Isto significa que não são mostrados os instrumentos que simbolizam o pênis, nem se imita a relação sexual, transmitindo a ideia de que, apenas antes do casamento, se dão algumas instruções sobre o comportamento sexual da rapariga e “que está tudo escrito no Alcorão”. Contudo, como mostra este discurso de uma matrona *makhuwa*, também muçulmana, que diz que, se as meninas somente aprendem a obediência e o respeito ao marido, essa aprendizagem é feita através da sexualidade como núcleo central da feminilidade e da masculinidade:

“Uma boa mulher é respeitar o marido. Quando respeitar marido, dar ao marido o que ele precisa para ficar satisfeito, o marido vai comprar uma coisa para dar à mulher, agora se vestir aquilo que o marido comprou há-de ficar bonita. Se ela respeita o marido, ele respeita também” (Zita 10).

À questão colocada directamente pela entrevistadora sobre a possibilidade da mulher poder recusar a relação sexual (por exemplo, em caso de cansaço), a mesma entrevistada disse:

“Não, tem que aceitar. Aceita marido, quando entrar vai dormir na cama. Você quando vem ali, vai aquecer a água, quando chegar ali na cama, você tem que massajar o marido enquanto o marido está ali. Ele gosta, é assim mesmo. Agora o

marido quando amanhecer vai para onde vai, vai ali na loja comprar uma coisa, um vestido, para trazer aqui” (Zita 10).

Esta fala, de acordo com tantas outras referidas por mulheres e homens, que ordena as relações e as interações num contexto aparentemente não conflitual, revela a eficácia do poder exercido sobre o corpo da mulher, através da representação simbólica de uma normalidade naturalizada através de dispositivos que conformam as identidades subalternas.

Observando mais concretamente as posições sobre o conhecimento da vida sexual que é transmitida nos ritos ficou evidente, principalmente nas zonas rurais, a existência de um confronto entre vários discursos, que embora mostrem uma diferenciação geracional, exprimem uma espécie de acordo com o sentido que é dado ao exercício da sexualidade. Se, para os mestres e matronas, há todo um sistema de crenças que representam a sexualidade e a vida sexual como reprodução da comunidade, que se exerce através do poder masculino e do controlo do corpo feminino, as jovens entrevistadas têm um discurso ambíguo que vai desde “não gostei porque é violento” (Dora 2), até uma sofrida “aceitação”, projectando-se assim essa violência simbolicamente para a resistência à dominação, ou de forma menos complexa, para a assumpção de que a vida sexual (e o exercício de uma sexualidade que não controlam) faz parte da condição feminina.

O discurso do parceiro como chefe da família e da impossibilidade da iniciativa sexual aparece muitas vezes associado a um conhecimento que lhes permite “manipular” o corpo do outro. Como disse uma jovem: “agora nos ritos, aprendi bem a não ter medo dos homens” (Vânia 7). Este elemento não significa maior capacidade de controlo do seu corpo, antes pelo contrário, evidencia toda a preparação recebida para agradar: não ter medo do homem não se refere a um confronto com a dominação masculina, tendo, pelo contrário, como fim, a satisfação sexual do homem, porque é esse conhecimento do outro que lhe permite, através da submissão, ser mulher. Nesta ordem de ideias, a mesma aluna afirma: “o homem tem todo o direito de pedir sexo. Nós, é só aceitar, é obrigatório” (Vânia 7).

Por outro lado, e esta situação é comum nas zonas urbanas e rurais, o compromisso realizado pela família com um noivo ou namorado, passa pela obrigação deste prover às necessidades da menina em troca de sexo, desresponsabilizando os pais da sobrevivência das suas filhas, transmitindo, assim, uma noção que se constitui em crença e prática, do despojamento da criança como sujeito. Isto fica evidente por esta fala de um funcionário do sector de Educação em Cabo Delgado: “depois dos ritos as meninas vão buscar um provedor material e os rapazes vão atrás de dinheiro” (Achirafó 5). Este discurso desnuda os mecanismos que centram na utilização do sexo feminino uma “espécie” de poder, desvinculando as raparigas da importância da escolha, da luta por oportunidades, da criação de um sujeito de direitos. Face a este discurso, é sem surpresa que deve ser vista a atitude das meninas que nas barracas se oferecem aos homens: olhando-nos directamente nos olhos estas adolescentes não sentem nenhum tipo de constrangimento, pois o que estão a fazer é cumprir de forma mais “livre” o que aprenderam sobre o seu corpo.¹⁴³

A aprendizagem sobre o sexo deve ser, assim, percebida num contexto em que embora os modelos normativos se congreguem para a construção de identidades que se pretendem fixas e imutáveis, há, no bojo desses modelos, os recursos que, questionando-os (como o caso das meninas que circulam pelas barracas), não colocam em causa, pelo menos aparentemente, a estrutura da aprendizagem realizada nos ritos.

Quando se afirma que os ritos de iniciação são uma escola de educação para a vida (Braço, 2008), visando a harmonia e o bem-estar da comunidade, deve reconhecer-se como essa educação é estruturada por um sistema de referências que, desenvolvendo dispositivos e elaborando disposições, formatam os comportamentos através de mecanismos que vão organizando e legitimando a ordem de género. Isto é visível nesta fala de um grupo de alunas em Pemba:

¹⁴³ “Barracas” são uma espécie de bares situados nos mercados informais, onde podem ser exibidos filmes pornográficos e onde a presença de jovens raparigas é consensualizada como permissível à realização de sexo.

“Aprendemos bem a massajar o pênis do marido. Fazíamos com um pau de barro. Nós, *makhuwas*, podemos entrar nos ritos sem ser virgens, mas ensinaram a pôr um pó que seca, então o homem fica bem. Dói muito, até pode sair sangue. (...) Não dá ter iniciativa sexual. É o homem, e a mulher não pode recusar porque é marido. Me ensinaram a limpar o sexo do marido, a preparar água para ele tomar banho” (Dora 1).

Ainda outra menina no mesmo grupo focal afirmou: “me ensinaram as posições que eu devo fazer, tinha assim uma espécie de pau” (Dora 1). E ainda outra: “para o sexo ficar seco lava com água quente com sal” (Zita 2). Ou como nos disse uma informadora em Cheringoma: “mói *mafuta*¹⁴⁴ e põe no sexo, isto causa lacerações, o sexo fica bem seco” (Daniela 4).

Como nos disse um membro de uma Liga Feminina de um partido político: “as crianças aprendem nos ritos que já podem ter um namorado que pode dar sabão, pode comprar roupa, então quando sai já está à procura de homem, já fica grávida, já deixa de estudar” (Amélia 9). Aqui parece haver uma denúncia dos conteúdos dos ritos, mas as pessoas, mais uma vez implicitamente, parecem estar de acordo com a sua realização, culpabilizando as meninas pelo facto de engravidarem e saírem da escola.

Embora as meninas tenham falado sobre a aprendizagem da vida sexual foi muito mais complicado obter informação com elas do que com os rapazes. Muitas vezes estas falas eram produzidas de olhos baixos, com muitas interrupções, como se se tratasse de algo escondido e secreto do campo do não dito. Normalmente o discurso reportava para um corpo assexuado, ao mesmo tempo que havia em toda a narrativa uma “amplificação” do sexo.

Na linha do que acabámos de referir sobre o conhecimento do sexo transmitido nos ritos, uma jovem funcionária afirma:

“Conhecemos o corpo. Assim estamos em frente do espelho, de forma a dizermos que temos o sexo feminino que podemos

¹⁴⁴ *Mafuta* é um óleo que pode ser extraído de plantas, como a mafurra (fruto de uma árvore oleaginosa).

fazer alguma coisa, seja para agradar, mas também penso que a partir do momento que há os ritos de iniciação e as matronas dizem que tens o sexo e podes usar se quiseres, tem ali a opção. Eu penso que, em nenhum momento, há uma obrigatoriedade ou há uma pressão para você fazer aquilo, mas aí, se formos a falar de uma menor que entra nos ritos de iniciação, aí eu posso dizer que ela não tem opções de escolha, porque primeiro é menor, e ainda não olhou para as outras possibilidades” (Ana 5).

A questão que a entrevistada coloca tem a ver com a idade e com a diminuição de possibilidades de escolha para as crianças. Parece-nos, no entanto, que, se as e os jovens entrassem mais tarde nos ritos, estes perderiam muito da sua eficácia na formatação da masculinidade e da feminilidade: é precisamente porque hoje as crianças têm mais acesso a informação e a tomar posições (embora, na maior parte das vezes, não as possam exercer), que os ritos de iniciação começam mais cedo, numa tentativa de eliminar resistências.

A identidade sexual, expressa pelos gestos e pelas atitudes é normada por convenções que, construindo atributos, orientam o reconhecimento do que se representa ser a identidade sexual dominante. Ou como nos disse uma matrona *makwa lomwé* no Alto Molokwé:

“Limpar o sexo do homem é muito importante, é razão para divórcio. Se ela faz bem, ele dá capulana. Ela limpa, pega na capulana nova, fica em cima do homem. Depois de limpar, puxa os dedos do homem, puxa os braços, está a massajar. Não, a mulher nunca pode ser massajada” (Zita 5).

Em concordância com o conteúdo da aprendizagem, a questão da saúde sexual apenas se coloca em termos de higiene (também percebida como culminando a relação sexual, percorrendo um ciclo que se inicia com o reconhecimento de sinais que a mulher deve saber interpretar e corresponder) num contexto do cumprimento de atributos e nunca de acesso e exercício de direitos: “me ensinaram para não usar preservativo porque tem bichinhos” (Dora 1). Por

vezes, pelos discursos de algumas raparigas e rapazes entrevistados, transparece a ideia de que os saberes biomédicos sobre a prevenção do HIV e da SIDA não fazem parte dos saberes transmitidos às iniciandas/os, havendo, pelo contrário, a transmissão de mitos locais sobre a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Estas falas estão de acordo com o desconforto mostrado por uma funcionária do sector da Saúde que, depois de referir que a sua experiência de trabalho com as matronas é muito positiva, mostra, claramente, que os ritos são um incentivo à vida sexual e que o uso do preservativo raramente é mencionado: “quando pretendemos que as matronas não falem tanto da vida sexual, elas responderam, isso vai desviar a nossa cultura” (Ana 7). E na realidade as matronas têm razão, porque retirar-se a componente da sexualidade dos ritos (tal como ela é hoje percebida e transmitida) é romper com a sua dimensão central. O problema começa a dever ser posto, não no sentido de retorno a um “purismo” cultural (que se constitui hoje como fonte de sobrevivência e de marcação de *status* para muitos e muitas), mas nas estratégias que devem ser desenvolvidas para potenciar as e os que rejeitam a violência ritual, não apenas do ponto de vista material, mas fundamentalmente simbólico, dando a conhecer as mudanças existentes na construção de novas identidades. Como se disse anteriormente, a ordem cultural pressupõe normativos fundados em disposições que determinam valores e práticas. Ou seja, a herança cultural é sujeita a mudanças que resultam da interacção entre contextos e processos culturais, mas também sociais, políticos e económicos.

Do que nos foi dado observar nas entrevistas, há uma ideia clara de que os ritos são condição para casar, ter relações sexuais e ficar grávida, o que constitui, (dado o valor simbólico que os filhos representam) o culminar da realização da rapariga. Contudo, algumas matronas e outras informadoras privilegiadas afirmam repetidamente:

“Antigamente ensinavam que, quando sais dos ritos, não podes encontrar um homem, ficas estragada, vais partir o útero e o bebé não vai sair, mas que hoje já não é assim,

apanha logo grávida. (...) Hoje mostramos um pau assim grande e dizemos: estás a ver? Pega no teu sexo e, se meteres, vai sair do outro lado, onde fazes cócó” (Zita 4).

Desta forma, estão na realidade a confrontar e a opor informações obtidas pelas jovens nas escolas, nos hospitais ou nos *media*, com as que são fornecidas durante os ritos, o que significa pôr em conflito/tensão, os saberes instituídos nos diferentes espaços. Isto não quer dizer necessariamente que às meninas se apresente um leque de escolhas pelas quais possam optar, negociando ou rejeitando a aprendizagem transmitida (embora como veremos esta situação também possa ocorrer), pois postos em causa os mitos e os estereótipos, estes resistem e continuam a servir de padrão à classificação identitária.

Esta situação coloca um outro problema que tem a ver com a permanente redução da idade para a entrada nos ritos de iniciação, pois se, de algum modo, pode ter ocorrido nos últimos decénios uma diminuição da idade da primeira menarca, parece-nos que as razões principais para que as crianças comecem a iniciar-se muito mais cedo (nalgumas regiões de predominância do grupo *makonde*, antes mesmo da menstruação) se situam na tentativa de legitimar um conhecimento, organizando coerentemente uma ordem de saberes incorporados no corpo e traduzidos nos processos de subjectivação e interacção que conduzem, muitas vezes, à gravidez precoce. Isto pode ter como resultado que a participação nos ritos de crianças entre os 10 e os 12 anos tenha como resultado a existência de uma percentagem elevada de fistulas obstétricas no país.¹⁴⁵

Ainda no que respeita à gravidez, se, nas zonas urbanas, sempre que é indesejada, pode, muitas vezes, ser evitada e interrompida, com recurso aos centros de saúde, nas zonas rurais é mais difícil, não

¹⁴⁵ Embora seja um assunto que só recentemente começou a ser falado e não haja dados rigorosos (há, contudo, indicações que estão nesta situação cerca de 100.000 jovens e mulheres), os agentes de Saúde referem que há um número expressivo de fistulas obstétricas nas raparigas que tiveram o primeiro parto entre os 12 e os 14 anos de idade. Mercedes Sayagues et al. (2011). *Omitidas: Mulheres com fistula obstétrica em Moçambique*. Maputo: WLSA Moçambique.

apenas porque o planejamento não é acessível, recorrendo-se a métodos tradicionais de aborto, mas principalmente porque a gravidez agencia um estatuto de adulta. A esta situação de adultez conferida pela gravidez há uma concepção, principalmente expressiva entre o grupo *sena* no centro do país, de que:

“As raparigas têm que engravidar muito cedo, porque, se passar aquela idade jovem, ela vai ter outros problemas e não vai poder ter mais filhos. É por isso que as raparigas engravidam muito cedo, entre os 11 e 12 anos, a partir da primeira menstruação. Aos 18 já têm cinco, seis filhos. (...) Depois dos ritos a prioridade é casamento ou arranjar um homem e fazer filho de qualquer maneira, principalmente filhas” (Daniela 1).¹⁴⁶

Contudo, se muitas meninas ficam grávidas por chantagem amorosa ou porque querem “ter família”, um dos factores determinantes é o incitamento ao exercício precoce da sexualidade, como vimos pela fala anterior, que os ritos geram na construção das identidades das jovens. As consequências da gravidez precoce, para além do abandono da escola, são profundos traumas físicos e psicológicos para as crianças:

“Muitas meninas têm fistulas obstétricas e depois não podem ter mais filhos e elas ficam secas. Elas apanham aquele trauma e tornam-se meninas tristes, tristes mesmo, você olha para a cara e pergunta, mas ela diz que não é nada, mas não conseguem sorrir” (Daniela 1).

A sexualidade é assim vivida de forma violenta, fazendo parte do vasto conjunto de deveres que a mulher tem que cumprir. Nos ritos as jovens aprendem a subordinar-se, seja pela instrução em estratégias de apaziguamento do homem, seja através da relação sexual e da aplicação das técnicas aprendidas, seja através da paciência e da tolerância nos casos em que, mesmo ignorando as razões da zanga masculina, devem “aceitar”. O normativo que orienta

¹⁴⁶ Esta referência às filhas mostra como as mulheres se enquadram numa estratégia de sobrevivência familiar.

a construção da identidade das meninas nos ritos é claramente uma forma de disciplinar e orientar para valores e comportamentos submissos. Isto não significa que, devido mais à modernidade do que ao conhecimento tradicional sobre o corpo, aprendido nos ritos, as jovens não possam resistir ou manipular o conhecimento aprendido e registado no seu corpo (como marca de submissão) para desenvolver dispositivos que, agradando ao parceiro, lhes confere algum poder, devido a um conjunto de factores que têm a ver, muitas vezes, com a violência sofrida na família ou com a frequência da escola. Esta possibilidade de poder e de pertença, que gera satisfação pela participação nos ritos, está relacionada com o reconhecimento cultural e social e, fundamentalmente, com a utilidade do corpo, reduzido ao sexo, que é “arroz e milho” (expressões utilizadas nalgumas canções rituais). O que fica cada vez mais reconhecível é que a ritualização do corpo, seja na dimensão respeito, seja na vida sexual, está marcada pela construção de identidades de género e identidades sexuais, profundamente incrustadas nas cerimónias realizadas.

A sexualidade está, como afirmam vários autores como Foucault (1987), imbricada ao poder, poder este que advém, no caso das mulheres, da sua capacidade reprodutiva e da sua sexualidade. Mas esse poder é limitado e constrangido pelos atributos e pelos dispositivos que disciplinam o corpo. Isto significa que o poder das mulheres é um poder necessário para a construção das relações de dominação. As mulheres têm o poder dos que não têm poder, conformando-se, resistindo ou arranjando formas de contrapoder, que, as mais das vezes, têm como premissa a naturalização e a reafirmação do poder masculino, nas quais se inserem algumas práticas ensinadas durante os ritos “a mulher depois da menstruação deve pôr penso, para ficar quente, fica com a vagina bem fechada e então o homem gosta mais assim” (Zita 1).

Por outro lado, a sexualidade transmitida é percebida num contexto de troca de bens materiais por sexo, num processo desnudado de afectividade, ou com uma lógica de afectividade mediada por uma representação do sexo da mulher como bem material, como nos disse uma jovem em Pemba, relatando a sua própria história:

“Minha mãe faleceu no parto. (...) Então, depois de passar pelos ritos, (...) eu pedia cadernos para ele [o meu pai], às vezes dava, às vezes não, e aí, eu conheci alguém. Aí ficou meu amigo, aí me deu espaço para falar de mim, e eu falei. E ele, isso que eu ganho vou ajudar para pagar faculdade. (...) Num mês, aí eu, eu me tornei namorada dele. Hoje, quando eu encontro ele, já terminei faculdade, eu não consigo hoje voltar a dormir com ele. Então eu percebo que, de uma forma, estava a fazer porque eu sabia que queria estudar, e ele me passava dinheiro, comprava computador, e eu terminei o curso. E aliado a essa situação dos ritos de iniciação, eu agradava ele, eu fazia tudo que me ensinaram, e funcionou. Eu fazia tudo, tudo, tudo, e cada dia com uma criatividade, você tem de convencer, tem que convencer, é um vale tudo, é sério, é um cada dia, é que nem se fosse uma pesquisa, cada dia você tem que sonhar, o que é que vou fazer amanhã? (...) Depois passa amanhã, depois de amanhã, então tu tens, a ideia é convencer-lhes para manter. (...) A pessoa fica tecnicista, tem que ser técnico, tem que pensar, pensar para manter ou caprichar aquilo que tem, então acaba sendo, até acaba sendo um trabalho. Os outros estão a trabalhar no escritório, a fazer de tudo para ter relatório final, você também está a arquitectar, então é isso, mais ou menos isso que acontece” (Ana 5).

Sobre a reacção da família a mesma entrevistada afirmou:

“Eu sou estudante, mas tenho que mandar dinheiro para meu avô, e ele sabe eu não trabalho, de onde é que eu vou trazer dinheiro? Eu começo a meter o computador portátil em casa e meu pai não me pergunta de onde você trouxe esse portátil. Eu fiz essa pergunta ao meu pai. Tentava fazer isso como uma chamada de atenção, mas nada. Então, eu penso que não é culpa, mas são coisas que me deixam muito triste, que eu olho as outras mulheres hoje, eu respeito aquelas mulheres, porque a primeira coisa que eu penso é que aquela mulher deve ter algum problema, alguma coisa que falta, então...” (Ana 5).

Neste sentido, Giddens refere-se ao “sequestro da experiência” como resultado “do confinamento da sexualidade feminina e a aceitação generalizada da sexualidade masculina como não problemática” (Giddens, 2003:195). Isto significa que, na modernidade, a libertação nas escolhas depende de um conjunto de factores que podem ou não permitir o exercício da sexualidade, pois a vigilância social e institucional continua a exercer-se sobre as pessoas (embora dependendo dos contextos sociais e políticos) através de dispositivos que, actuando sobre os normativos de género, podem elaborar respostas que, por antecipação, mantêm ou adaptam as desigualdades de género.

Do mesmo modo, relativamente aos rapazes, a aprendizagem sexual constitui um dos núcleos centrais dos ritos. Contudo, ela é realizada, apesar da enorme violência, com um sentido que pretende incorporar os valores do mando e do controlo sobre si e sobre as mulheres:

“Lá mesmo nos ritos tem uma coisa que parece um furo do martelo e outra é uma fruta (*lipude*), parece papaia mas é trepadora. Depois de cortar, punham alguns cabelos ao redor do fruto para simbolizar de que é uma velha, e o furo do martelo é uma jovem, então é para dizer que não podemos ter relação com uma velha” (Vasco 9).¹⁴⁷

As razões para que as provas pelas quais os rapazes têm que passar sejam mais violentas e duras que as das raparigas, inserem-se no mandato masculino para a dominação, de que a iniciativa sexual é exemplo: “eu tenho que ter a iniciativa sexual, porque sou homem, mulher não pode” (Vasco 3). E como afirmou também um professor na cidade da Beira: “a mulher que tem iniciativa sexual é *anachinhoca*, que é um bicho que lhe provoca isso de ter iniciativa” (Dinis 1). Ou ainda como nos disse uma matrona em Inhaminga:

“A mulher pode ter vontade, mas pode esperar o marido porque foi o marido que lhe apreciou, foi o marido que lhe

¹⁴⁷ A afirmação de não permissão de ter relações com uma idosa pode ser vista como resultado do perigo e dos mitos construídos sobre a velhice das mulheres (menopausa).

levou da casa dos pais para a casa dele. Se for ela a iniciar o problema vai chegar longe, teu marido diz que você é puta” (Dirce 5).

Contudo, ambos os sexos aprenderam a identificar a vontade de querer fazer sexo, mas cabe principalmente às mulheres mostrar que reconhecem os sinais, reservando-se ao homem um papel de assistente/“vigilante”, enquanto ela vai fazendo os movimentos reconhecíveis pelos homens como correctos, como nos disse uma matrona:

“Os homens não gostam que ela tenha iniciativa, tem que esperar o marido falar, ele está a dizer à mulher para pegar esse rícino queimar, começar a puxar, o marido está deitado na cama a assistir, então quando precisa dela é só bater os dedos. Agora ela já sabe que é para ela ir para a cama” (Zita 3).

Este aparente papel passivo dos homens antes do início da relação sexual, traduz-se em dominação com a penetração e com todos os actos que se seguem à relação sexual, como a limpeza do pênis dos parceiros. É interessante constatar que, entre os grupos com algum estatuto social, se mistura o discurso da repressão do prazer feminino e da imposição da iniciativa masculina, com a possibilidade de acariciar as mulheres na relação sexual, sem que contudo isto seja percebido como direito da mulher sentir prazer, mas como prova de virilidade masculina. Ou seja, o prazer sexual feminino não é representado como partilha do desejo, mas fundamentalmente como uma forma mais sofisticada de controlo do corpo da mulher, como nos disse um jovem no Búzi: “ela vai gostar e assim nós gostamos disso, ficamos contentes, é bom para nós” (Luís 3). Esta afirmação contrapõe o que nos foi dito por uma informadora da sociedade civil em Cheringoma: “prazer, pode ser na vila, mas lá no campo nunca não tem prazer. Ele sobe e nem te avisa, só há-de sentir já estás lá, já está lá em cima, ela vai assustar, já está lá e não pode reagir” (Daniela 4).

Contudo, a domesticação do corpo gera também resistências e despoleta estratégias de inversão das relações de dominação, como

ficou evidenciado num depoimento de uma jovem mulher na cidade da Beira, que afirma que, embora não tenha sido sujeita aos ritos de iniciação, fez o alongamento dos lábios vaginais já em adulta, por curiosidade, e porque ouviu dizer que era um valor acrescentado, com influência no prazer dela e do parceiro. Isto significa que, aparentemente, a pressão do normativo cultural dominante sobre a completude feminina não é percebida pela informadora como importante para a necessidade sentida de ter *matinji*. As marcas de género inscritas no corpo podem tanto permitir ocultar a estrutura de dominação, como podem também significar a alteração dessa mesma estrutura ou de algumas das suas componentes. O alongamento dos lábios vaginais tanto tem como resultado a inclusão no modelo, como a sua alteração. Dito por outras palavras, o uso das *matinji* pode significar um processo em que o conhecimento, prefigurando o desenvolvimento de estratégias de contrapoder, confronta as relações de género como imóveis e fixas, com a sua contingência e mudança. O exercício da sexualidade tem que ser visto, como no caso da nossa entrevistada, em conjunto com o acesso a um trabalho e a um estatuto, que acaba por incitar uma série de elementos emancipatórios, como quando afirma: “eu comprei a geleira, o meu dinheiro é investido como eu quero” (Daniela 2), subvertendo relações de género enquanto relações de poder, e a afirmar-se enquanto sujeito. Este processo de individuação é reforçado pelo capital político da entrevistada e pelo contacto que tem com o discurso de direitos humanos, podendo ter conduzido à produção de uma narrativa de reidentificação. Apropriando-se de um mecanismo que tem como objecto a genderização do corpo biológico da mulher, o discurso desta entrevistada mostra as possibilidades de inverter o normativo patriarcal, ou pelo menos, de o abalar.¹⁴⁸ Resistindo à cultura e agenciando mudança, o corpo deve ser percebido através da articulação entre os contextos social e cultural e a subjectivação

¹⁴⁸ É preciso prestar atenção que o alongamento dos lábios vaginais desta mulher não se inscreve no processo de ritualização a que as meninas são sujeitas. Foi uma escolha adulta que, embora possa também articular-se num certo sentido com o normativo cultural dominante na zona centro do país, surge como libertador, utilizando os mecanismos de controlo como estratégia de contrapoder.

traduzida nos sentidos que são conferidos às imagens sobre sexo e sexualidade.

A mesma situação de contestação e resistência é encontrada nos discursos de algumas professoras que constroem uma narrativa diferenciada, permitindo divergir da normatividade excludente, quando, por exemplo, recusam a poligamia, mesmo sendo praticantes do islão. Elas afirmam poder ter iniciativa sexual e masturbar-se, ao mesmo tempo que identificam desigualdades de género relativamente ao trabalho doméstico não remunerado desenvolvido pelas meninas, contrapondo-o às possibilidades criadas pelas actividades dos rapazes (é comum trabalharem em pequenos biscates, ajudarem um vizinho, trabalharem numa oficina e receber dinheiro). Este discurso, embora raro, é muito importante porque toca num dos pontos centrais da ordem de género, que é o facto da divisão sexual do trabalho estar directamente articulada a um normativo que, essencializando e hierarquizando o trabalho, o situa numa ordem de poder.

O corpo é efectivamente normado, regulado, mas pode agenciar, como vimos anteriormente, confronto (reprodução *versus* prazer), assim podendo introduzir mudanças nas relações de género. A hegemonia da dominação patriarcal deve ser vista como um processo que pode ser questionado e transgredido. Como afirma Esteban (2004), todo o empoderamento das mulheres passa pelo corpo, como o vivem, como é reconhecido, como inovam e criam. Esta autora insiste na necessidade de ir para além da estrutura social e estudar as possibilidades de reverter a ordem, as transgressões, a capacidade de inovação, de contrapor à ordem aceite, a novas experiências e a novos sentidos.

O corpo é um lugar de poder das mulheres mas sujeito ao modelo que conforma a dominação, enquanto para os homens o modelo que lhes é imposto tem como ponto de partida a sua dominação, como é exemplificado por algumas matronas que se referem à existência de um banco no quarto, onde as mulheres se sentam de pernas abertas para mostrar as *othuna* ao marido e assim suscitar-lhes desejo. Algumas das entrevistadas referem que, mesmo que a mulher não

tenha vontade, deve fazer para mostrar “que está pronta”. Como afirma Begoña Pintos, “o corpo como realidade material definida num contexto social; o corpo assume e representa uma e outra vez o conjunto de interpretações recebidas sobre o mesmo” (2001:9).

Não é por acaso que muitos rapazes, principalmente em Cheringoma e Búzi, fazem constantes menções à potência sexual conseguida através do uso de plantas como *gonandzololo* e *kisagongo*, que prolongam a relação sexual ou que permitem realizá-la múltiplas vezes. Se, do ponto de vista do culturalismo, a utilização de estimulantes sexuais pretende representar a virilidade do homem africano, gerando estereótipos (não sendo esta concepção apenas apanágio de uma certa antropologia colonial) que assentam numa relação sexual prazerosa, inúmeras entrevistas de jovens rapazes acentuam a força masculina como fundamento para a utilização dessas plantas. Embora tenha sido referido, mas muito raramente, a existência de plantas que constituem excitantes para as mulheres, o que fica evidente nas diferentes narrativas é uma noção de masculinidade que se impõe sobre o corpo sexuado das mulheres.

A discriminação das mulheres está presente tanto no mundo urbano, como no rural, configurando uma relação de poder que se vai adaptando, pesem as possibilidades e os recursos existentes, incluindo o discurso de direitos. Os indivíduos incorporam as marcas de género, mas também são agentes na medida em que as práticas são transformadas. É neste sentido que Esteban (2004) considera o corpo sujeito e propõe metodologicamente elaborar itinerários corporais que evidenciem os conflitos e as tensões entre os dispositivos culturais de controlo e possibilidades de contestação. A autora afirma que este deslocamento metodológico para o corpo vai permitir perceber como o masculino e o feminino “não são categorias estáveis, fixas e sem fissuras” (Esteban, 2004: 1), como se constata, por exemplo, nos centros urbanos, em que algumas raparigas sofrem pressões por parte de outras para terem relações sexuais, sendo muitas vezes insultadas ou provocadas, como acontece na cidade de Quelimane em que são chamadas de “mãe Maria”. Esta situação pode significar tanto um acordo com a aprendizagem ritual, como um desafio e uma forma de contestação e de libertação do estímulo

cultural e social para a iniciação sexual. Contudo, e esta situação é mais visível nas zonas rurais, a rapariga que recusa a chantagem da relação sexual, ouve dos companheiros ditos como estes, relatados por uma jovem em Guara-Guara, no distrito do Búzi: “[Ele disse] você não quer dormir comigo, porque comeu meu dinheiro? Devo eu te dormir também para pagar aquela conta que você comeu? E depois ele bate” (Luísa 3).

Pela aprendizagem da sexualidade e pelo papel que ela ocupa no processo ritual, constata-se que o desejo feminino é constrangido pelos mecanismos que colocam a mulher numa situação de risco e “alerta” face à relação sexual: o prazer da mulher é um corolário do desejo masculino, isto é, ocorre ou pode eventualmente existir, para além dos esforços que a mulher faz para controlar a “situação” para agradar ao homem. Embora seja objecto de policiamento, porque é condição da masculinidade (manifestação constante da virilidade como obrigação cultural), a sexualidade masculina é livre e lícita, ao contrário da tutela que se exerce sobre a sexualidade feminina. A penetração no corpo feminino é uma das formas mais importantes de manifestação de uma sexualidade circunscrita à dominação (de que o depósito do esperma no corpo da mulher é exemplo) à qual a afectividade é frequentemente marginal.

O poder que se exerce sobre o corpo tem lugar numa relação em que homens e mulheres usam de estratégias de dominação e de contradominação, ou como lhe chama Foucault, de insubmissão. Portanto, a reacção ao controlo é, em si mesmo, como referimos anteriormente, uma forma de controlo e de sujeição sobre si, como se evidencia na questão do prazer, em que a mulher “sabe” que o prazer só pode ser sentido na medida da satisfação do outro e na medida em que tem contrapartidas, que se exprimem, por exemplo, na oferta de bens ou para sermos mais claros, na pacificação da casa. Esta situação é particularmente visível nos ritos, sendo que a grande maioria das entrevistadas reagiram negativamente à possibilidade de sentirem prazer sozinhas ou com outros homens “porque homem não vai gostar de entrar no sítio onde esteve sujidade de outro homem” (Antónia 2). Portanto, para a mulher a satisfação da necessidade sexual não se busca, ela pode ocorrer, sempre e quando estão

“aprisionadas” na relação com o parceiro; é nesse contexto que o prazer pode ter lugar, no quadro de toda a estrutura de poder que lhe configura os interditos e os limites. Nesta linha, como nos disse uma jovem em Pemba:

“Nos ritos em nenhum momento dizem que tens que aprender a se dar prazer, mas sim a dar prazer. O que eles dizem, por exemplo, é que tu tens que fazer amor todas as vezes que o teu parceiro quer. Não é? Tens que ser obediente, tens que cozinhar sempre que ele quiser comer, então, tudo é voltado mesmo para a obediência. (...) À mulher não é permitido mostrar desejo, até se fala que deve evitar pedir, porque pode mostrar que uma mulher...não é” (Ana 5).

Contudo, é interessante que algumas das nossas entrevistadas mais jovens, como professoras ou mesmo alunas, refiram que a mulher tem o direito de pedir sexo, mas como nos disse uma das informadoras da sociedade civil em Pemba: “isso depende do coração do homem de aceitar [senão] há pancadarias, tudo está nas mãos do marido” (Amélia 5).

Nesta mesma ordem de ideias, quando falamos com uma matrona *makonde* a sua posição foi muito clara relativamente à impossibilidade da mulher mostrar vontade de fazer sexo:

“A mulher não pode ser a primeira a pedir porque, quando ser a primeira a pedir, automaticamente o homem considera que aquela mulher é prostituta. Isso já implanta uma desconfiança do marido, porque afinal de contas, minha mulher já tem coragem de pedir-me o acto sexual, significa quando está com outros homens faz o mesmo” (Armanda 1).

O mesmo discurso de impossibilidade de iniciativa à relação sexual constata-se nesta fala de uma jovem *makhuwa* em Mecúfi: “ela não pode ter iniciativa porque o homem começa a desconfiar” (Vânia 4). A uma pergunta sobre a possibilidade da mulher recusar manter a relação sexual, a mesma entrevistada respondeu: “esse homem vai desconfiar muito, costuma dizer, ah então já namoraste aí com uma pessoa, é por isso que você está a negar (...) e pode bater” (Vânia 4).

Há contudo mudanças, principalmente nas cidades e entre professoras, no sentido de que há um direito ao prazer sexual e à iniciativa sexual, como nos disse uma professora na cidade da Beira: “hoje toda a gente anda na modernização” (Deolinda 10). A ideia de modernização transmitida pode querer dizer tanto a possibilidade de escolha e a impunidade face às escolhas que se fazem, como uma desregulação da ordem social. Isto significa que a modernidade é um recurso que as pessoas utilizam para afirmarem posições e valores, gerindo equilíbrios entre os elementos que definem as pertenças, sejam étnicas, sejam de género, com variadas fontes de informação e de estilo de vida que lhes permite incorporar novas representações e exercitar novos comportamentos.

c) Iniciação sexual, casamentos prematuros e abandono escolar

Pela legislação em vigor em Moçambique a menoridade termina aos 18 anos, sendo com essa idade que é permitido o casamento (Lei da Família, Lei nº 10/2004, de 25 de Agosto, art.30). Portanto, todos os casamentos realizados antes dessa idade, só excepcionalmente podem ser aceites. Dados publicados pelo INE indicam que, em Moçambique, 18% das crianças casaram antes de atingir os 15 anos e 56% antes de concluírem os 18 anos (UNICEF, 2011). A tabela que a seguir apresentamos é representativa da elevada taxa de casamentos prematuros de raparigas antes dos 15 anos e da alta taxa de incidência comparativamente à região sul do país (onde não se praticam ritos de iniciação feminina), o que sustenta o argumento de que os ritos de iniciação são um factor importante, principalmente nas zonas rurais, onde a média geral no país nas zonas rurais é de 21,4% e nas zonas urbanas é de 11,2%.

Tabela 3: Casamentos infantis realizados por província antes dos 15 anos

Província	
Niassa	24,2%
Cabo Delgado	29,6%
Nampula	20,6%
Zambézia	22,3%

Tete	19%
Manica	20,8%
Sofala	18,6%
Inhambane	9,4%
Gaza	8,8%
Maputo Província	5,8%
Maputo Cidade	3,9%

Fonte: INE, 2008

Do mesmo modo, o referido documento informa que 34% das adolescentes entre os 15 e os 19 anos são mães, referindo que “em números absolutos mais de 700.000 meninas entre os 12 e os 14 anos estão casadas ou vivem maritalmente, sendo que “o casamento prematuro está associado a factores de risco social, já que ajudam a explicar a incidência de abandono escolar (...). Adolescentes do sexo feminino entre os 15 e os 19 anos apresentam uma taxa de abandono escolar acima dos 40%” (UNICEF, 2011). Embora o documento refira que os casamentos prematuros estão directamente relacionados com a cultura patriarcal e com práticas que perpetuam relações de género assimétricas, carece de aprofundamento, não sendo estabelecidas relações entre as dificuldades na aplicação da legislação e das políticas públicas e a existência de uma contínua valorização acrítica das instituições tradicionais.

O Relatório de Desenvolvimento Humano, *A Ascensão do Sul, Progresso Humano num Mundo Diversificado* (2013), indica que Moçambique se encontra na 185ª posição (no quadro dos países com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo e entre 187 países objecto deste trabalho). No que respeita ao IDH (valor de 0,327), o Índice de Desigualdade de Género (IDG) é avaliado com uma classificação de 125 (valor de 0,582). Este documento elaborado pelo PNUD revela ainda que, embora o Parlamento tenha uma percentagem de 39,25 de mulheres, apenas 1,5 % de mulheres possui pelo menos o ensino secundário para 6% de homens (entre 2006 e 2010).

Nhantumbo et al. (2010), num estudo realizado sobre casamentos prematuros, articulam, de forma clara, casamentos prematuros com violência de género, considerando que os mecanismos de socialização

estruturam papéis que excluem as mulheres de direitos, prescrevendo-lhes expectativas e moldando-lhes o futuro. Para os autores “o casamento prematuro constitui um fenómeno que se desenvolve directamente ligado ao processo de construção da identidade feminina que salienta a subalternização da mulher” (Nhantumbo et al., 2010: 23).

Relativamente à iniciação sexual, a pesquisa ora realizada constatou que, independentemente das unidades espaciais (sendo contudo mais evidente nas áreas rurais), os ritos de iniciação constituem, por um conjunto de factores já referidos, um mandato para o início da vida sexual, não apenas por aquilo que aprendem, mas pela pedagogia utilizada na transmissão do conhecimento e pelos sentidos que são conferidos na construção da adultez feminina.

Isto é, as meninas não iniciam a vida sexual mais cedo só porque participaram nos ritos, mas porque estes estimulam a curiosidade e mais do que a curiosidade, fornecem os argumentos para a sexualidade precoce. Embora as matronas tenham afirmado que “nós só dizemos que são meninas cerimoniais e não podem engravidar de qualquer maneira” (Arminda 3), o que se ensina e a forma como se ensina e, principalmente, o facto do estatuto de adulto ser actualizado com a gravidez e o casamento, conduz a que muitas raparigas não apenas considerem legítimo ter relações sexuais muito cedo (12, 13 anos), como a essa legitimidade é acrescido o apoio das comunidades, desde que o exercício da sexualidade seja controlado pela família (como se verifica com os casamentos prematuros). Portanto, e mais uma vez o afirmamos, não é a relação sexual que está em jogo, ou o conhecimento sobre o seu corpo, e principalmente sobre o corpo do outro. A questão é que esse conhecimento é para ser aplicado numa ordem de género em que as relações de poder se desenvolvem num contexto de desempoderamento feminino, como fica evidente neste depoimento:

“Ela teve a primeira menstruação e as tias informaram a avó, e levaram ela para uma mata, onde ela ficou todo aquele período menstrual na mata, a levar os ensinamentos de como devia cuidar do homem, como devia aprender a ser uma

mulher, não sei quê. E no último dia que fechou a menstruação, ela saiu do mato com um grupo de senhoras, a avó com capulana barata, um lenço vermelho na cabeça, sinal que ela já está pronta para um homem. E passa pela vila toda, todo mundo a saber, todo mundo a ver. É como se fosse uma festa, levaram ela depois para casa, e já estava lá um homem à espera dela. Então isso é complicado! Ela saiu, ela começou a envolver-se muito cedo. E ela, primeiro filho dela teve com 13 anos de idade e ela acha até hoje que é o corpo dela, e que com o corpo dela ela pode satisfazer a tudo e a todos. E ela agora tem 25, já tem 4 filhos então isso é sinal de que ela ... não sei, lá nos ritos de iniciação não sei o que ela aprendeu que com o corpo dela ela pode fazer tudo” (Leocádia 2).

Nesta mesma linha, uma professora em Guara-Guara, distrito do Búzi, afirmou que os ritos favorecem o início precoce da vida sexual: “por exemplo, antes dos ritos eu não sentia nada, mesmo ver homem eu não sentia nada, mas depois dos ritos comecei a sonhar com eles” (Deolinda 2).

Quando as matronas dizem no final dos ritos “estás pronta” ou “não debes ter medo do homem”, significa que às meninas foi atribuído um papel e uma função social de produção de filhos (como recurso e como afirmação identitária) e de dependência do desejo sexual masculino. Contudo, constata-se no discurso das matronas uma grande animosidade contra as raparigas que depois dos ritos iniciam descontroladamente a vida sexual, como este discurso é demonstrativo:

“Por exemplo, agora este tempo moderno o que nos obriga é a evolução porque a menina quer usar calca e calça de dinheiro, então tem de ir com António te dar 200, a calça está a 700, então ela tem que completar aqueles 700, tem que ir a João já está a lhe ligar. Amor, eu quero te ver, estou com muitas saudades. [E ela:] Está bem, venha lá às 18. Vai, ainda não se lavou o liquido está lá dentro, e vai ter com outro homem, o que tem o outro homem você não sabe, nem o que o outro homem vai deixar não sabes, já está com António. Segunda

via já são 400, para 700 está a faltar 300. É verdade as meninas de agora assim, vendem o corpo, não fazem o sexo por amor ... nada, fazem por interesse, por objectivo, por isso existem estas doenças. É normal uma menina ir com 3 a 4 homens para completar o valor de uma calça. Vai nos nigerianos compra estas calças de zipe curto, assim, volta, deixa amanhã. Começa outro patrulhamento para conseguir, meia volta o sapato porque não pode usar aquela, dizem garrafa apertada assim” (Zita 1).

Esta narrativa demonstra, para além dos conflitos entre uma tradição contextualizada num passado que se quer presente e novas realidades (não passíveis de serem ajustadas), as estratégias desenvolvidas pelas jovens, a partir da aprendizagem que recebem nos ritos: os objectivos dos ritos são questionados e manipulados como recurso pelas jovens, o que constitui precisamente o contrário da sua função, de ordenar e regular comportamentos. Isto não pode ser utilizado, como alguns culturalistas indiciam, para inocentar os ritos da construção da subordinação e da hierarquização de género, servindo justamente para mostrar que os ritos de iniciação estimulam, tendo em conta os contextos actuais, o reforço de uma ordem de género expressa de forma particularmente violenta: o questionamento da ordem e a estratégia desenvolvida pelas meninas continuam a ser realizados, tendo como padrão a aprendizagem sexual (transmitida nos ritos) como contrapoder, dentro do mesmo modelo de desigualdade. Corroborando a violência com que é feita a aprendizagem identitária, incitando à obediência, à negação de si como sujeito, uma jovem *makhuwa lomwé*, no Gurué, confessou:

“Eu donzelei e a mestra falou: ah... porque você, coisa aí, falou comigo, eu quero você não falar comigo. Tirou a roupa, me deixou cair, dormiu na minha barriga, começou a dançar ali mesmo enquanto ela estava, coiso... de período. Aquela sujidade toda aí mesmo em cima de mim. Então eu comecei a odiar aquela senhora a partir dali mesmo” (Júlia 1).

Se a iniciação masculina corresponde à iniciação da virilidade que contém exercício de dominação no campo da sexualidade (mas não só), no que respeita às mulheres corresponde à subalternidade, mesmo que essa subalternidade produza elementos que podem configurar estratégias de contradominação, mantendo-se a estrutura de género que organiza a desigualdade entre os sexos.

O incentivo para a relação sexual que os ritos transmitem e não para o exercício da sexualidade por escolha e por direito, fica bem expresso nesta fala de uma jovem funcionária do Estado, na cidade de Pemba:

“A partir do momento que entra nos ritos de iniciação, eu já pude presenciar, dizem que a menina já cresceu, e, de alguma forma, os pais param de comprar o uniforme, param de fazer a matrícula. Então eu penso que a menina sente-se obrigada de alguma forma a fazer alguma coisa por ela, além da família por ela. Então penso que facilita, porque também já tem aceitação da família, em algum momento se ela aparece grávida, para os pais acaba sendo um alívio, porque eles têm na cabeça que ela já cresceu, já é momento de sair de casa porque já passou dos ritos de iniciação. Então acaba sendo impulsionador, é como quem diz, ela pode-se casar, é momento de sair de casa” (Ana 5).

Às mães são muitas vezes imputados o incentivo não apenas ao casamento, mas à troca de bens pelo sexo, tal como mostra este discurso de uma jovem na cidade da Beira: “tinha uma minha amiga que a mãe dizia, eu não vou te dar sabão, não posso sofrer por você, vai-se dar sabão, sozinha (...) e aquela menina acabou por ter grávida com 14 anos” (Luísa 2). Outra informadora relaciona de forma clara o estímulo das famílias à venda de sexo por bens:

“Estamos sem dinheiro, tenho cinco filhos, amanhã as crianças vão fazer o quê? Abrir as pernas para cadernos, se até traz peixe em casa... mamã, titio me deu 20 contos, (...) e você nem lhe vai bater, você leva e vai cozinhar, é a pobreza absoluta” (Zita 1).

Como vimos por outras entrevistas, a pobreza é um argumento muito utilizado, mas só possível de ser compreendido num contexto em que o corpo da rapariga constitui, como nos disse um informador na cidade da Beira “grades para o pai” (Dimas 2). Ou seja, qualquer tolerância com este argumento (frequentemente encontrado nos discursos públicos) revela uma cumplicidade com a violação de direitos das crianças e um desprezo material e simbólico pela condição feminina.

Muitas jovens iniciadas referem que depois dos ritos as suas “amigas abandonaram a escola, porque os pais as casaram, outras ficam logo grávidas e também deixaram de estudar, já se sentem mulheres” (Vânia 1). Mas ao mesmo tempo que isto acontece, há indícios de que cada vez mais meninas pedem auxílio às professoras para não casarem. Esta situação coloca-nos o problema, primeiro, da necessidade de intervenção dos sectores do Estado na comunidade, e segundo, da criação de dispositivos que permitam a estas raparigas continuarem a estudar.¹⁴⁹

Contudo, nas cidades, embora também se constate o início precoce da vida sexual das raparigas, pode não gerar o abandono escolar, seja porque existem mais meios para poder decidir sobre a gravidez, seja porque muitas famílias não encontram no exercício sexual das meninas justificação para deixarem de estudar, ao contrário do que acontece nalgumas zonas rurais onde a vida sexual das raparigas é uma estratégia de sobrevivência familiar, seja através das uniões

¹⁴⁹ Na vila do Búzi, foi relatado à equipa de pesquisa, que, por iniciativa de uma organização local foram instaladas em todas as escolas caixas de reclamação, onde as e os jovens podem depositar as suas queixas. Logo no primeiro mês, uma jovem solicitou ajuda da escola porque os pais a queriam casar. A partir de um trabalho conjunto dos professores e direcção distrital de Educação junto das lideranças comunitárias e da família da jovem, foi possível, pelo menos aparentemente, reverter a situação. No entanto, durante a semana que permanecemos no distrito, a menina não foi à escola, não tendo sido possível nos comunicarmos com ela. Chamámos a atenção da direcção da escola para o facto, não tendo ainda dado conta da situação. Ora, parece-nos que deveria existir uma forma de acompanhamento que poderia potenciar mais denúncias e mais envolvimento comunitário. De contrário, estas situações podem, inclusive, mostrar às e aos alunas/os a inutilidade das reclamações, pondo em evidência que a escola e o Estado não são capazes de cumprir a sua função.

forçadas por dívida ou promessa dos pais seja, porque os ritos as transformaram em mulheres “prontas” que têm que participar no sustento das casas. Como nos disse uma jovem no Búzi:

“Eu tenho namorado, a família dele foi e levou “*paratu*”, pôs lá algum dinheiro e é ele que compra uniforme, cadernos e pasta. (...) Ele, como já pôs prato, tem o direito de ir lá na escola me controlar e ameaçar quando falo com algum colega” (Luísa 4).

É por causa do “*paratu*” que, quando os homens decidem (muitos deles regressados da África do Sul), mesmo que estejam a estudar, que as meninas lhes sejam entregues, “os pais nada podem fazer pois teriam que devolver o dinheiro, coisa que nunca acontece, porque o dinheiro é gasto nas despesas da casa” (Dilma 10). No entanto, agentes de Saúde relataram casos de meninas que os pais querem casar, que exigem que o homem faça teste do HIV e da SIDA, ou porque ouviram falar que ele era doente, ou porque ouviram nas escolas a importância do teste. Num dos casos em que se provou que ele era seropositivo, os pais queriam obrigar a menina a casar-se com ele sob o argumento de que já tinha pago o “*paratu*”. A questão que aqui se põe já não é tanto do compromisso assumido com o homem, que foi rompido com a assumpção da doença, mas com a honra da família, aparecendo perante a comunidade como incumpridora da norma, constituindo-se numa família sem honra, independentemente das razões que tenham levado ao rompimento da promessa.

Muitos professores e quadros do sector da Educação relacionam directamente a participação nos ritos e o abandono da escola, como nos disse este professor na cidade de Pemba:

“A menina sai dos ritos de iniciação e existe uma concepção muito, mas lá no campo, (...) em que os pais ou as próprias mulheres, introduz-se uma educação de que ela é grande, pode fazer tudo, fazer tudo que se refere ao sexo, então exactamente essa pode-se casar. (...) Pode namorar e os pais é que dizem, você já é grande para estar a andar na escola, perde tempo, enquanto induz a menina para se casar (...) e

tomar lugar no lar. Então, é a partir dali que a gente considera que uma parte nos ritos de iniciação induz o abandono da escola” (Álvaro 1).

Embora, com menos frequência, há professores que indicam que os ritos de iniciação também exercem pressão sobre os rapazes para trabalharem, para saírem de casa, tal como fica expresso na fala deste professor em Mecúfi:

“Esses ritos de iniciação contribuem porque, quando chegam lá, costumam ter uma outra educação que já cresceu, pode ser um pai a dizer, pode ser a mãe a dizer. É a tendência mesmo quando sai de lá, o aluno quer saber de realizar-se, o pai costuma a dizer, você já cresceu, agora deve ter sua casa, deve ter tua mulher, e ele agora começa a seguir os comportamentos do pai, faz com que já abandone, não vai na escola estudar, começa a pensar que tem de atender uma casa, serviços pesados, desiste da escola, começa a andar já na machamba, começa a andar já na pesca para se sustentar por si próprio” (Álvaro 2).

A correlação entre os casamentos prematuros e os ritos de iniciação é uma realidade constatada pelo estudo, mas não explica as razões porque noutras regiões onde os ritos não se realizam, como na vila de Matutuine, província de Maputo, seja identificada a existência de casamentos prematuros. Julgamos ser necessário atender a três ordens de outros factores (igualmente presentes noutras regiões). Uma primeira tem a ver com o facto da socialização das crianças, independentemente das zonas de origem, ser orientada para funções que têm a ver com uma ordem cultural que as distingue e diferencia relativamente a direitos e a oportunidades de os exercerem.¹⁵⁰ Uma segunda ordem de factores pode ser explicada através, como já se

¹⁵⁰ Muitas crianças em Matutuine são retiradas das escolas, algumas vezes enquanto realizam provas de passagem de classe, devido ao endividamento dos pais com homens, a maior parte trabalhadores na África do Sul, que se deslocam no final do ano a Moçambique para cobrar as dívidas, ou seja, para levarem as crianças para suas casas, tornando-as suas mulheres. Isto é feito quase sempre com a cumplicidade das famílias das meninas, sendo que, qualquer intervenção dos professores, é considerada pela comunidade como intromissão.

referiu, do temor dos pais de que o início da vida sexual das suas filhas (sem o seu controlo) os leve a perder importantes ganhos relativos ao matrimónio destas raparigas, ganhos estes que não têm que ser vistos apenas do ponto de vista material, mas também do ponto de vista do reconhecimento social e cultural. Uma terceira ordem de factores tem a ver com o nível de informação que as famílias já possuem, tal como nos disse um informador na cidade da Beira: “hoje os pais já sabem que podem casar as filhas mais cedo, sem que o sexo apodreça ou a mãe morra” (Dimas 5). Conquanto haja meninas que se opõem com sucesso ao casamento forçado, constata-se em muitas falas um certo fatalismo “as que não aceitam são expulsas de casa e então fazem-se prostitutas” (Luísa 3).

Muitos professores constataam que, depois dos ritos, as crianças são mais “respeitosas”, mais caladas, não participam nas aulas, mantendo-se de olhos baixos, como se estivessem num espaço que já não lhes pertence, aguardando que o destino se cumpra: “quando sai dos ritos, você já cresceu, então qualquer homem acha que você está pronta. Então os pais querem que ela case. Ela também, com aqueles conselhos dos velhos já não pensa na escola” (Álvaro 2). Uma matrona acrescenta: “só isto é dito pelos pais, tem um homem que quer casar contigo, gostar, não gostar, só cala, não pode negar” (Zita 2).

Ao longo destas falas fica evidente a tensão existente entre a função dos ritos de iniciação e as novas realidades trazidas pela modernidade, pelo mercado, pelo Estado de Direito e seus aparelhos, como a educação. Esta tensão que no discurso se assume, por vezes, como conflito, demonstra como a configuração dos papéis sociais de rapazes e raparigas, preparados para viverem em contextos que pouco têm a ver com as realidades existentes no passado, são percebidos com algum constrangimento, mesmo quando se trata das matronas e mestres que defendem um poder, que se esboroa perante o confronto com a desmistificação dos sentidos que são atribuídos às práticas tradicionais. As tentativas de cooptar, ajustar e reconciliar modos de pensar e viver, expõem os dispositivos que, cada vez com mais consistência, deixam de poder impor às e aos jovens comportamentos normativos das suas identidades. Mesmo quando

os discursos revelam fatalidade e impossibilidade de mudança, a realidade encarrega-se de desocultar os conflitos entre as dimensões identitárias construídas nos ritos e os novos elementos que as e os jovens vão buscar a outros espaços e fontes de informação.

Contudo, e mais uma vez referimos, que a consciência dos problemas provocados por uma iniciação que subjuga as e os jovens que nela participam não é razão suficiente para não enviar as suas/os seus filhas/os aos ritos, como nos disse uma professora: “levei a minha filha aos ritos senão poderiam achar que eu sou agitadora e que não respeito a tradição”. Não havendo uma posição política corajosa e incentivadora do acesso e exercício dos direitos das crianças, que rejeite com clareza que práticas culturais nocivas devem ser combatidas e punidas, esta narrativa, plena de ambiguidade, é demonstrativa da eficácia que a renovação das instâncias culturais está a ter nos últimos anos, em que a questão cultural tem servido para apelar à acção política e ideológica unânime.

É interessante, também constatar que, embora a maioria dos rapazes não mostre nenhuma compaixão com a situação das meninas que são obrigadas a casar prematuramente, o que é significativo sobre a influência dos ritos na naturalização da violência,¹⁵¹ surgem em todo o caso jovens rapazes que se revoltam com os casamentos prematuros, imputando a responsabilidade às famílias e posicionando-se contra o ensino da sexualidade nos ritos. Isto é tão mais curioso que, mesmo para estes jovens, o discurso da cultura e da identificação se tornou tão poderoso e tão restritivo de novas escolhas, novas formas de vida, que os impede de encontrarem ou reflectirem sobre alternativas. Julgamos que esta situação está relacionada com o contexto político de intolerância que, transposto para a cultura, gera uma necessidade de homogeneização, sob pena da marginalização relativamente à comunidade.

Contudo, e não podemos deixar de referir, como informação importante a reter, um grupo de professores *makhuwas lomwés* no

¹⁵¹ “Os pais já gastaram todo o dinheiro com os ritos e não têm mais para ela poder continuar a estudar” (Francisco 1).

Alto Molokwé, ao contrário de todos os outros informadores que, ambigualmente propõem retirar dos ritos “apenas” os conteúdos sobre sexualidade, expõem claramente as suas perplexidades e descontentamento não apenas com a informação que ali é transmitida, mas com os resultados e os agentes que a transmitem:

“Eu queria comentar um pouco sobre o tema em destaque. A questão de valores ... estamos a falar de ritos de iniciação. Aquilo que era valor ontem, hoje pode não ser um valor porque o que acontece, muitas vezes o que acontece é que existe “um sexocentrismo”, põe a intenção de tudo no aspecto sexual. Isto porquê? Como estavam a contar os colegas nos ritos de iniciação da época passada, em que os jovens e as jovens tinham que respeitar esse aspecto, então tocar neste aspecto era violar uma regra estabelecida. Agora não, por isso a sociedade tem que sacrificar alguns aspectos, nós como membros da sociedade devemos sacrificar alguns aspectos que não nos ajudam em nada. Que proveito eu tenho, levando um adolescente para os ritos? Temos que ver que valores, em que contexto isso é transmitido, em que contexto. Será que aquilo que estamos a transmitir, será que é positivo, é importante para uma boa governação? Então é isto que entra em jogo, estão a incutir numa adolescente que ainda não iniciou a actividade sexual que a sobrevivência é com base no sexo. (...) Recordo, eu passei na minha terra, no Milange, nos ritos de iniciação, eu passei, a gente era obrigado a ir abraçar uma árvore como se fosse uma mulher, a fazer movimento pouco, pouco, como se fosse uma mulher, então eu tenho investigado isso, mas isso o que é? Aquilo que me fizeram, qual é o impacto? Então há problema sério na concepção de rito de iniciação” (Francisco 4).

Os casamentos forçados (tal como acontece com a excisão e o alongamento dos pequenos lábios), que podem ser explicados no mesmo contexto de reconhecimento da legitimidade da dominação masculina (Héritier, 2000), são uma dura realidade que os professores e sectores de educação e membros de organizações da sociedade civil a nível local associam aos ritos de iniciação.

Na grande maioria das entrevistas, há uma percepção de que a decisão sobre as meninas iniciadas é da exclusiva competência das famílias, e, portanto, é um direito que não pode ser questionado (nem pelas lideranças tradicionais), o que mostra bem como a estrutura dos ritos constrói o ser adulto através de uma pedagogia que lhe retira direitos, reforçando a obediência e a dependência paterna. A decisão sobre a criança pertence à família, mesmo que isso signifique excluí-la de direitos. O argumento do dinheiro gasto com a criança em alimentação e na satisfação das suas necessidades básicas é, frequentemente, utilizado para retirar a criança da escola. A expressão “pôr *paratu*” (que temos vindo a citar frequentemente), significa que um homem esteve em casa dos pais (a criança pode ter cinco ou menos anos de idade) e deixou algum dinheiro que vai sendo acrescentado até ao final dos ritos, exigindo depois a entrega da menina. Esta situação é tão banalizada e considerada tão justa, e na realidade é, se considerarmos a cultura patriarcal. Nesta ordem de ideias fomos informados que, num encontro com dirigentes do Estado, no distrito do Búzi, tendo sido colocada a questão da rapariga ter rejeitado ser entregue ao seu pagador, e este ter apresentado queixa às lideranças, a solução encontrada pelo representante do Estado moçambicano foi dos pais terem que devolver o dinheiro recebido. Esta situação que poderia, nos dias actuais, ser objecto de um conto ficcional (dado que a única resposta possível do Estado seria, face à legislação vigente, mandar deter os intervenientes do tráfico), mostra a cumplicidade com o crime, e mais do que isso, revela os dispositivos utilizados na ordem de género, naturalmente percebidos como justos. Quando se trata de casamentos prematuros, em nenhum momento os direitos das crianças entram nas regras do jogo (Ana 1).

Por outro lado, alguns professores, ao tentarem evitar o abandono escolar de crianças, procuravam conversar com os homens, com o objectivo de deixarem as meninas estudar, receberam como resposta:

“Eles ameaçavam, esses comerciantes ameaçavam a família, então se for assim, eu vou deixar a vossa filha em casa, a família se sentia inquieta porque ia deixar de entrar dinheiro, e nós os professores não podemos fazer nada” (Álvaro 3).

Muitos exemplos de abandono dos estudos por parte das meninas foram apontados pelos docentes, como nos disse um professor desanimado: “hoje você vê, nesta escola são 21 meninas e 18 rapazes, agora na 7ª classe, são 14 meninas para 31 rapazes” (Armando 4).

Há, por parte de algumas organizações da sociedade civil, um trabalho muito meritório em combater os casamentos prematuros, mas os resultados não têm correspondência com os esforços desenvolvidos. Há grande resistência dos pais e das comunidades que consideram que a sociedade civil se está a intrometer na vida da comunidade, pondo em perigo a sua autonomia. Isto significa que, dependendo do modo como se realiza a articulação entre os poderes de Estado e os comunitários, das benesses que uns e outros podem retirar da intervenção das organizações, as populações mostram-se pouco sensíveis à mudança.

Contudo, entrevistámos meninas na vila do Búzi que conseguiram, através de familiares que viviam na capital provincial, resistir aos casamentos prematuros. Na altura da entrevista elas tinham entre 14 e 15 anos, tendo sido coagidas por volta dos 12, 13 anos. Questionadas sobre se tinham feito ritos de iniciação, todas afirmaram que sim, mas que pretendem ficar na escola e estudar para ter um trabalho. O interesse destes casos é a existência de pessoas pertencentes ao mesmo grupo familiar, que protegem e estimulam as meninas, pagando alguma quantia aos pais “como recompensa”. Isto significa que estas crianças foram capazes de desenvolver mecanismos de inconformismo com a aprendizagem realizada nos ritos. À nossa insistência sobre o que as teria movido a recusarem o casamento, algumas afirmaram, entre risos, que os homens eram muito velhos e tinham SIDA: “eu tinha 14 anos e ele 40” (Matilde 4). Outra disse que aprendeu na rádio, na igreja, na escola, ressaltando o papel das novelas brasileiras onde via que as raparigas tinham direitos. Quando as questioneei sobre a heroína da novela, responderam convictamente que era a vilã da história, quer dizer, era a que se comportava de forma mais ou menos marginal, relativamente às normas impostas pela família. Esta situação tem que ser compreendida no contexto da individuação dos processos de construção identitária, para que contribuíram um conjunto de

factores que permitiram deslegitimar a estrutura de poder em que vivem e circulam. Mas também estas jovens não conseguem romper com as imagens construídas sobre os atributos da feminilidade conferidos pela cultura, afirmando que vão mandar as suas filhas para os ritos para serem bem vistas pela comunidade e para que elas não sejam devolvidas pelos maridos. Contudo, entre os interstícios da norma se vão construindo resistências e reconfigurando identidades, como mostra este depoimento de uma jovem mulher, filha de pai e mãe *senas*, que se recusou a alongar os lábios e a participar nos ritos de iniciação:

“O meu pai era militar e viajámos muito, mas aos sete anos fui ficar com a minha avó, eu tinha por aí, nove, 10 anos e a minha avó nos obrigava, nós as meninas, que era eu, as minhas primas todas, a puxarmos os lábios inferiores, da vagina. (...) E eu sentia muita dor, né? Quando for fazer xixi eu sempre sentia a arder. Então eu sentia como se algo estivesse a ser diferente em mim, então acabei desistindo. E também a cada semana ela nos obrigava, a todas as meninas, era mostrar, né? Se ainda são virgens ou não. Fazíamos uma fila, era quando a minha avó chamava para poder abrir e ela ver se já perdeu a virgindade ou não. Eu desisti talvez porque eu era uma menina, talvez podia dizer menina informada porque eu nasci na vida militar, meu pai era militar, éramos bem considerados, não é? Então acho que era influência disso, e também nas escolas, sempre estudei nessas escolas públicas, sempre fui uma menina que fui sempre avançada, então elas consideram que nós não estamos completas em servir um homem. Mas não é verdade, eu nunca tive, eu nunca achei alguma coisa anormal nas relações que eu tenho, sempre a única coisa que eu já senti, é aquela situação, não sei se faz parte dos ritos, das mulheres usarem aquelas ervas? Ou pós para poder reduzir o tamanho da vagina? Então isso, nalguns casos, alguns exigem, não sei quê, exigem, dizendo que tens que pôr isso, mas é aquela coisa, ah não sei quê! Porque às vezes as mulheres são aguadas então a gente se sente obrigada a fazer de tudo para satisfazer. Mesmo eu

depois do meu primeiro casamento, eu tive essa educação, mas numa certa fase eu vi que as coisas estavam difíceis para mim. E como eu sou uma pessoa informada e sempre fui muito atrevidinha e muito de me envolver em associativismo, ia poder vendo que não, aquela atitude não é certa, não é? Então sempre eu ia contra, o que meus pais diziam, eu sempre ia contra. Então acabei optando por minha pessoa e divorciei-me e já casei outra vez, já me criticaram muito, me criticam muito, meu pai deixou de falar comigo um ano” (Leocádia 2).

Este depoimento mostra a importância dos contextos na construção da resistência desta jovem. Pertencendo a uma família reconhecida pela sua participação na luta armada de libertação nacional, deslocando-se com frequência de região, não havendo o tempo nem a predisposição política para a inclusão cultural tradicional, frequentando a escola desde muito cedo, esta jovem foi capaz de resistir ao alongamento dos lábios vaginais e à participação nos ritos. No entanto, a referência às plantas que estreitam a vagina pode indicar as pressões produzidas pelas relações com parceiros não sujeitos à mesma ordem de valores que a entrevistada (foi bastante referido na entrevista o controle do ex-marido sobre o trabalho, a ocupação quotidiana do tempo e o controle do corpo), o que parece estar na origem do seu divórcio. É curioso constatar que a transgressão aceite pelos pais, relativamente à sua rejeição de participar nos ritos tem limites, quando se trata de romper com a ordem de género (como aconteceu quando se separou do primeiro parceiro). Dito por outras palavras, a apropriação da modernidade não significa por si só alteração das relações de género, antes a pode reajustar, reconfigurando algumas hierarquias e formas mais explícitas de violência de género.

O sentimento de recusa ou pelo menos de consciência da violência dos ritos, foi por diversas vezes exposto na pesquisa, como podemos constatar nesta fala de uma menina em Macomia, que, ao ser-lhe perguntado se conhecia alguém que tivesse abandonado a escola por causa dos ritos, respondeu: “eu pessoalmente já estou adulta, basta ser cerimoniada, o pai diz agora já podes ter homem vai lá trazer arroz para casa, já não te damos mais, nem cadernos, mas estou a

resistir, ando a pedir” (Vânia 8). Algumas dessas meninas são forçadas a prostituírem-se para continuarem a estudar, sabem que são mal vistas pela comunidade, mas perseguem um destino que as retire da subjugação: para estas meninas, os estudos, a ambição de deixar o distrito, o querer ser alguém, são expectativas que as motivam a não deixar a escola.

Em toda a descrição que as e os jovens fizeram sobre a aprendizagem ritual, ficou evidenciada a existência de transgressões, como são exemplo as acusações dos informadores adultos ao comportamento dos rapazes e das raparigas, que se revelam tanto na pouca assistência que é dada pelos jovens às famílias, como na forma “descontrolada” como as raparigas exercem a sexualidade. Contudo, a transgressão das/os jovens, expressas nas roupas que usam, nas formas de convivialidade, na escolha dos parceiros, na circulação por vários espaços, é também codificada, tendo que ser aceite pelos pares. Estão neste âmbito a iniciativa sexual e os jogos de sedução que podem ser realizados e aceites apenas em determinados contextos e com limites, sob pena de exclusão. Criam-se novas normas que substituem as antigas interdições mas que se podem constituir também em interditos, se ultrapassarem os limites consensualmente aceites. Há que ter também em conta as possibilidades e oportunidades que permitem que cada um/a possa agir contra ou para além das inculcações que lhe foram impostas, e as estratégias que podem questionar ou romper com a velha ordem, negociando novas formas de interação. Um dos casos contados por uma professora em Inhaminga sobre uma menina que fugiu dos ritos, mostra bem como as transgressões se vão produzindo

“Eu tenho uma prima de Nampula, estava a estudar em Maputo e na oitava classe. Os pais mandaram para Nampula para ela fazer ritos e ela veio embora, disse que não queria, e os pais zangaram muito porque já tinham gasto muito dinheiro com madrinha e mestra. Quando voltou, os pais disseram agora não és mais nossa filha e ela disse, está bem, vou ficar na rua. E agora ela está bem casada e tem uma licenciatura, os pais até se divorciaram porque o pai dizia que

a mãe era a culpada dela não ter feito ritos, mas hoje a minha prima está feliz no casamento e no trabalho” (Deolinda 20).

Finalmente, é importante destacar três grandes grupos de questões que dizem respeito à aprendizagem transmitida pelos ritos de iniciação e aos sentidos que a ela são conferidos pelos vários grupos de entrevistados. A primeira tem a ver com a construção identitária e com o papel que os ritos desempenham na conservação de um passado através da transmissão do *habitus*, sujeitando novas realidades e experiências num princípio de continuidade. Pela atribuição de características definidoras do comportamento, os ritos procuram configurar as identidades, constituindo-se, como referem vários autores, quando discutem as identidades nacionais (Dreyfus e Rabinow, 1982), num sistema de representação cultural que define as pertencas e mobiliza as pessoas na produção e reprodução de um normativo que referencia e se naturaliza. É neste sentido que toda a ideia de diversidade é concebida como um risco, pois permite a descentração e a fragmentação identitária.

É neste contexto que, pelos ritos, os indivíduos aprendem a romper simbolicamente com a infância, restabelecendo pelas suas acções e pelos sentidos (que a eles são conferidos) a ordem social, que se pretende fixa e imutável. Isto significa que os ritos não apenas confirmam a ordem social, como lhe fornecem, através de crenças e práticas, os seus dispositivos de legitimação.

Na pesquisa foi notório que toda a aprendizagem estava articulada a mitos que ancoram o saber e a verdade, impedindo ou tornando inútil o questionamento. A aprendizagem das identidades de género é realizada em articulação estreita com as identidades sexuais. Podemos mesmo afirmar a dificuldade da sua distinção, considerando que a construção das masculinidades e feminilidades se centram no corpo sexuado. As convenções do bom comportamento, mesmo aquelas que se referem à divisão do trabalho e ao “respeito” estão saturadas de sexualidade. Rapazes e raparigas aprendem a distinguir-se e a reconhecer-se em função de um mandato masculino para a dominação, seja no que respeita à distribuição de funções e papéis, como a chefia da família, seja

através do incitamento regulado da vida sexual. Na verdade, os ritos fornecem o guião que constrange os corpos a valores e práticas que se constituem como factor de inclusão na comunidade. É neste sentido que a violência de género pode ser compreendida, traduzida, por exemplo, nos casamentos prematuros e na gravidez precoce.

Um segundo grupo de questões tem a ver com as tensões provocadas por novos contextos, que permitem, dum lado, extremar convenções, e de outro, pô-las em causa. Referimo-nos particularmente ao facto de os casamentos prematuros serem realizados, ou pelo menos percebidos, como mais frequentes e em idades mais baixas, que têm a ver com a diminuição da idade da menarca, mas principalmente, com a ruptura e a desmistificação das “doenças” e da morte, provocadas por relações sexuais precoces. O contacto com outros espaços e fontes de informação permitem que tanto as famílias como as crianças possam recorrer ao início precoce da sexualidade, sem que as predições se realizem. Como já foi referido, os casamentos prematuros inscrevem-se numa estratégia de sobrevivência das famílias, o que está de acordo com a aprendizagem ritual. Ao dizer-se que depois dos ritos as meninas “estão prontas” significa a permissão para a iniciação sexual e para a entrega da criança a um homem. Os ritos não podem ser, pois, inocentados do abandono escolar e da união forçada das crianças: este facto é confirmado pela reacção das comunidades e das suas lideranças, face às famílias que entregam as suas filhas em troca de dinheiro e bens, retirando-as das escolas. As famílias continuam a ser reconhecidas e incluídas na comunidade, sem que isso lhes atinja o prestígio e a honra.

Por outro lado, constata-se o surgimento de novos sentidos,¹⁵² principalmente entre as e os jovens, relativamente à aprendizagem, não só à articulação da violência com sofrimento causado pelas provas e castigos a que são sujeitas as crianças, como também relativamente à formatação identitária, como é o caso da rejeição por alguns e algumas da violência doméstica e poligamia, das uniões

¹⁵² E também do abandono progressivo de certas práticas como a tatuagem feminina, principalmente entre a população *makhuwa* e *makonde*, consideradas centrais para a satisfação sexual masculina.

forçadas e da assumpção da iniciação sexual e gravidez como escolha. Isto significa que, abertos a outros espaços, os jovens inscrevem nas suas identidades a efemeridade, a fluidez, questionando ou negociando as antigas lealdades. Os sujeitos passam a definir-se por inúmeras pertenças, num processo descontínuo e fragmentado em que novas formas de reidentificação vão sendo construídas e normadas. Todo este processo é feito sob tensão conduzindo por vezes a actos extremados como o suicídio dos pais rejeitados pelos filhos, e a homicídios praticados por incapacidade de gestão dos conflitos entre o passado que se tomou como referência e a modernidade que desloca e descentra os indivíduos (Giddens, 2000).

Pela modernidade os sujeitos são convocados a escolhas múltiplas, são implicados na reflexividade, no questionamento da tradição e no estabelecimento complexo da relação entre tradição e modernidade. As hierarquias tradicionais são substituídas ou podem ser reformuladas em função de novas hierarquias que enfatizam a igualdade e a liberdade contra a conformação caracterizada pela conservação da ordem, como acontece, por exemplo, quando as mulheres resistem à violência, saem de casa dos seus maridos, sem temor, ou enfrentam a censura social.

Uma última questão e para retomarmos o que analisamos no início deste trabalho, a pesquisa torna evidente que é possível, e necessário, contrariando o relativismo cultural, que, observando os ritos num contexto de pré-modernidade, recorrendo a um passado (que critérios para localizar o passado?) linear, simples e fixo, observar como as instituições culturais, como os ritos de iniciação constroem, ou não, o acesso e o exercício dos direitos humanos. Quando se faz a crítica à imposição pelo ocidente de uma única abordagem de direitos humanos, e se ancora isso a uma posição neocolonial e imperialista, olvidam-se dois factos: um primeiro, é que os direitos humanos se constituíram e se constituem ainda hoje em todo o mundo, através de movimentos minoritários (curiosamente estigmatizados e reprimidos, usando o mesmo tipo de argumentação utilizada hoje, para reivindicar que a diferença cultural faz apelo a direitos diferentes) que ao desocultarem e impoem a inclusão de todos os seres humanos como sujeitos de direitos, o fizeram em nome

de uma humanidade que, pesem as diversidades, tem em comum, que os direitos são indivisíveis e universais. Um segundo facto, é que a cultura é sujeita a mudanças, opondo interesses, hierarquias e direitos herdados, expressos nos discursos e nas práticas dos sujeitos, naturalizando o(s) regime(s) de desigualdade, através dos mecanismos e dos recursos disponíveis utilizados pelo poder para se reproduzir. O que ficou evidente na pesquisa é que a existência de novos sentidos atribuídos aos ritos de iniciação, não questionam apenas a sua eficácia como elemento de identificação cultural, mas introduzem novos problemas que têm a ver com as resistências a um sistema de crenças que impede o acesso e o exercício dos direitos. Estão neste caso, as raparigas que fogem dos ritos e se recusam a alongar os lábios vaginais e as meninas que, no Búzi, se recusaram a casar e a abandonar a escola. “Traíndo” a cultura pura e original que lhes restringia os direitos, estas jovens, buscando novas formas de exprimir a pertença, reinventam novos sentidos e novas significações que lhes permitem abalar a subalternidade.

Conclusões

A abordagem dos ritos de iniciação nas unidades espaciais que foram objecto desta pesquisa partiu de dois pressupostos: um primeiro que se refere aos ritos como instituição cultural, tendo em conta tanto o sistema de representações e práticas que estabelecem a coesão e a pertença ao grupo, como os mecanismos que, intervindo na sua regulação, são sujeitos a sucessivas adaptações e reajustamentos. É neste sentido que a análise realizada toma a cultura como um sistema complexo e hierarquizado. Este sistema é percebido através da estrutura de poder e do modo como os sujeitos se situam e actuam através de dispositivos que permitem negociar, ajustar ou romper com um modelo fixo de normatividade. Desse modo, a cultura tem que ser compreendida em função dos contextos sociais, económicos e políticos que, agindo sobre ela podem produzir mudanças e/ou resistências. Rompendo, pois com a visão hegemónica e essencialista de cultura procuramos perceber os significados que as e os jovens vão conferindo às aprendizagens e aos dispositivos de incorporação num processo fluido e instável.

Um outro pressuposto relacionado com o anterior é a articulação entre cultura e direitos humanos, questão frequentemente colocada ao longo do trabalho. Rompendo com a visão reducionista de relativismo, que restringe e subordina os direitos das pessoas a um modelo cultural homogéneo que se pretende alienado de mudança, procuramos perceber como a circulação das pessoas por espaços, a contaminação dos discursos de direitos e a existência de um Estado moderno que pretende regular a ordem social, actuam sobre os processos de ritualização. Esta acção resulta na recomposição das funções dos ritos, e no modo como as pessoas nos vários níveis de intervenção, renegoceiam poderes, procurando a conservação dos elementos de coesão através da adaptação às novas realidades, ou, pelo contrário, questionam, em última análise, a ideologia expressa

nas crenças transmitidas por uma ordem simbólica tradicional, colocando em jogo novas significações e práticas.

Partindo destas premissas, a pesquisa constatou três ordens de problemas que conduzem à necessidade de redimensionar a questão cultural e, neste caso, os ritos de iniciação, atendendo à diversidade de contextos em que se realizam. Em primeiro lugar, a existência hoje, na realidade moçambicana, de uma tentativa, advinda de vários campos, de agenciar a legitimação da tradição, articulando-a com uma concepção de nacionalismo *versus* patriotismo assente numa certa imobilidade interesseira da cultura. Este fenómeno é expresso na cada vez maior assumpção de que os direitos humanos explicitados na legislação, como é o caso da Constituição da República, da Lei da Família, da Lei contra a Violência Doméstica e da Lei de Promoção e Protecção da Criança, não são, ou não podem ser compaginados com a realidade cultural. Isto é os direitos humanos, sendo importados, não podem e não devem (segundo algumas vozes mais radicais) ser adoptados, ou então adoptados com uma certa precaução relativista, quando se trata de defender os direitos das/os jovens que a hierarquia de poder, presente no modelo cultural, exclui, enquanto sujeitos de direitos. Estamos a falar sobretudo de crianças e de mulheres mas também dos homens que recebem um mandato de dominação a que dificilmente podem escapar. Retomaremos este assunto mais adiante.

Embora tenhamos debatido largamente esta questão, gostaríamos de acentuar que os direitos humanos não são condição particular de algum povo ou região (nem inerente à cultura ocidental), mas produto de longas e dolorosas conquistas que fazem com que, hoje, a reivindicação pela universalidade de direitos seja uma conquista de todos os seres humanos. Esta é também a posição do Estado moçambicano consignada nos dispositivos legais e nas políticas públicas. Contudo, constatou-se na pesquisa que há como que uma deriva entre o discurso de direitos e a preservação de instituições culturais, sem ter em conta as mudanças que estas foram sofrendo nos últimos decénios. Isto resulta em ambiguidades e ambivalências que se traduzem na tentativa de controlar os ritos de iniciação quanto ao tempo em que se devem realizar (férias escolares), na intervenção

da saúde na circuncisão e, principalmente, no aconselhamento para que se retire da aprendizagem ritual o sexo e a sexualidade. Por outro lado, mantém-se no plano curricular do ensino a valorização dos ritos, como exemplo da nossa cultura, ao mesmo tempo que se produzem discursos e se organizam acções que visam promover o acesso e o exercício de direitos.

Ficou evidente que estas alterações formais nos ritos (relativamente ao tempo, ao espaço ritual e ao facto da circuncisão ser realizada por agentes de saúde e/ou pela utilização de lâminas novas) conduziram a uma maior articulação entre actores que se situam a níveis diferentes da ordem social. Quer isto dizer, que entre as lideranças comunitárias e as tradicionais, entre mestres e matronas e agentes do Estado se estabelecem relações de distribuição de poder que, se legitimam os ritos e os seus agentes por um lado, lhes retiram, ou podem retirar, um saber hegemónico que se impunha como único e transcendente no quadro da ordem social. Foi interessante constatar a monetarização dos ritos que se traduz numa rehierarquização entre as famílias nas comunidades: ao contrário do que acontecia anteriormente, em que o pagamento dos ritos era meramente simbólico, os ritos configuram, como já argumentámos, um estatuto que não tem só a ver com a passagem para a idade adulta, mas com a posição social das famílias e suas/ seus iniciandas/os.

Uma outra ordem de problemas refere-se às diferenças e semelhanças entre os rituais de iniciação entre os vários grupos etnolinguísticos, entre urbano e rural. Se, nas cidades, com excepção de Quelimane, onde não foi identificada a frequência da realização de ritos de iniciação (nem a necessidade da sua existência como forma de afirmação identitária, mesmo entre as e os jovens *makhwas lomwés*), tanto em Pemba como na Beira (embora mais naquela cidade do que nesta), há um encurtamento das cerimónias e uma maior informalização dos espaços. O contacto próximo com a modernidade, o maior acesso à escola e a vivência num ambiente mais cosmopolita, gera a criação de oportunidades que potenciam escolhas, permitindo novas formas de identificação, e a rejeição, ou, pelo contrário o aproveitamento da aprendizagem ritual para pôr em jogo, e de forma mais sofisticada, os dispositivos de poder e também

de contrapor nas relações sociais, particularmente as relações sociais de género.

Nas zonas rurais, embora os ritos de iniciação cumpram com mais vigor as funções de coesão comunitária e a configuração identitária, e os conflitos entre discursos e acções sobre direitos sejam amenizados pela menor penetração dos factores da modernidade nas comunidades, como são exemplo o exíguo número de escolas para crianças que frequentem o 2º nível do ensino primário (entre os 10 e os 12 anos), constata-se a resistência, embora ainda de forma tímida, de práticas permitidas e, de algum modo, incentivadas pelos ritos, como é o caso dos “casamentos” prematuros de crianças. Esta situação é evidente em distritos como o Búzi, onde a circulação e a mestiçagem etnolinguística possibilita uma maior capacidade de negociação e transgressão.

Contudo, e aqui entramos na terceira ordem de problemas, os ritos continuam a ser, pelos factores de demarcação para a sua realização, pelas cerimónias que os constituem e pelos sentidos que lhes são conferidos, um factor de coesão cultural. Quando falamos em coesão cultural, falamos em elementos que identificam a pertença de cada pessoa a uma determinada maneira de ver e de se situar no mundo. Assim a coesão contém tanto o reconhecimento da pertença através da conformação com representações e práticas consagradas nos processos de interacção, e também de subjectivação, como o reconhecimento de exclusão para as e os que não pertencem ao grupo.

Portanto, o conceito de coesão tem em si mesmo a inclusão e a exclusão, mas mais do que isso, contém a prescrição de papéis e funções sociais realizada através de uma estrutura de poder que harmoniza hierarquias (tornando-as legítimas), ao mesmo tempo que incorpora os dispositivos de controlo e vigilância sobre os comportamentos.

Os ritos de passagem de idade são, pelo que ensinam, construtores de identidades de género e de identidades sexuais discriminadas. Os mecanismos de inculcação identitária são realizados com extremo sofrimento. Os castigos e as provas a que as e os jovens são sujeitos,

tendo como finalidade regular comportamentos, devem ser vistos também, e não apenas simbolicamente, como a legitimação da violência sobre aquelas e aqueles que, estando na margem, são não pessoas, mas sobretudo devem ser compreendidos num contexto que se quer impermeável à mudança, ou seja, em que qualquer mudança constitui uma ameaça à ordem estabelecida.

Como tivemos oportunidade de analisar e exemplificar, para além da divisão sexual de trabalho, a aprendizagem do respeito e da vida sexual são os elementos centrais que organizam e articulam a função ritual, diferenciadamente e em desigualdade para cada um dos sexos. O discurso sobre o respeito que aparece sempre associado a um sentimento de tolerância e de inclusão que deve nortear as relações sociais é, na verdade, percebido de forma diferente quer se trate de rapazes ou de raparigas, significando para estas a obediência ao parceiro e a aceitação paciente do mando masculino. Para os rapazes, o respeito é apresentado de forma menos explícita, mas permanecendo sempre a ideia de provisão da casa e de chefia de família. Esta dicotomia entre os dois sexos que gendariza as relações estabelecidas são hoje, por parte de muitas jovens e alguns rapazes, objecto de conflito: pela influência da escola e dos discursos sobre direitos, começa a ser posta em causa a subordinação que conduz ao silêncio feminino, embora na maioria dos casos se continue a imputar à mulher os deveres inerentes à cultura patriarcal.

Relativamente à análise da vida sexual procurámos identificar quais as representações e práticas sobre sexo e sexualidade e os dispositivos utilizados na construção do corpo em relação ao outro e a si mesmo, tendo em conta os contextos produtores do discurso. Foi nossa intenção perceber como a aprendizagem sobre vida sexual confere a cada um e a cada uma das iniciandas o poder do saber sobre o seu corpo e do outro, e como esse saber é, ou não, um mecanismo de controlo da sua própria sexualidade. Neste campo, foi importante perceber quais os sentidos que as e os jovens conferem ao prazer sexual, à iniciativa sexual e à tomada de decisões sobre a sua sexualidade. A pesquisa procurou ainda reconhecer como os rituais de iniciação gerem as mudanças “impostas” por novas realidades, incorporando-as, ou não, no processo de aprendizagem. Com isto

queremos referir que mais que procurar o exotismo de um qualquer purismo cultural, nos perseguimos a intenção de contribuir para a compreensão do modo como as práticas culturais interferem na construção das identidades sociais das e dos jovens, tendo em conta a incorporação de novas disposições que, utilizando a aprendizagem ritual, a confrontam pondo em funcionamento novos modos de reconhecimento.

Constatou-se no estudo que a aprendizagem sobre a vida sexual de raparigas e rapazes utiliza dispositivos que têm como finalidade preservar uma ordem de género. Iniciando a criança desde muito cedo no alongamento dos pequenos lábios (como uma pré-ritualização), retirando à rapariga a iniciativa sexual e impondo-a aos rapazes, negando simbolicamente o prazer feminino, transformando o corpo da mulher num corpo dócil que deve saber reconhecer-se como estando ao serviço do parceiro, sujeitando-se a uma constante autovigilância e preparando-se para a iniciação precoce da vida sexual, os ritos de iniciação pretendem, na realidade, informar e situar o lugar social de cada uma e de cada um. Os discursos sobre os “casamentos” prematuros mostram como os ritos de iniciação legitimam as uniões forçadas de crianças e o abandono da escola.

Contudo, e como procurámos explicar ao longo do trabalho, por força de um conjunto de factores, como a escola, a convivialidade entre pares e a exposição às acções e discursos sobre direitos humanos, são despoletadas estratégias que, visando contrariar e resistir aos mecanismos de subordinação feminina e aos modelos femininos e masculinos hegemónicos, estão sendo dados novos e contrários significados à aprendizagem sobre sexualidade, contribuindo para a construção de novas identidades, de que são exemplo a fuga aos casamentos prematuros, a recusa da violência ritual, incluindo a rejeição à participação nos ritos.

Ao dimensionar o processo ritual nas componentes respeito e vida sexual, gostaríamos de deixar claro que não perseguimos um fim redutor, retirando dos ritos de iniciação a sua complexidade e as dinâmicas que dificilmente permitem ser percebidas isoladamente. As nossas opções têm a ver com a necessidade de entendermos, nos

contextos estudados, como se produz a construção dos elementos expressos na normatividade social (que o rito congrega), permitindo observar a multiplicidade de elementos que vão convergindo para caracterizar as identidades de género, ao mesmo tempo que se procura nos interstícios da ordem dominante, as resistências que a subvertem. Isto significa, ter em conta a estrutura de poder que orienta as relações sociais entre os vários grupos de sexo e idade e as possibilidades de transgressão à norma expressas nos novos sentidos que as e os jovens conferem aos dispositivos conformadores da identidade.

Finalmente, julgamos ser importante referir a importância da existência de debates informados ao nível académico e das instituições do Estado, de modo a identificar-se, na complexidade das instituições culturais, os processos de mudança impostos por uma realidade plural e em permanente mobilidade. Não nos parece útil sujeitar a análise cultural aos saberes herdados de escolas contraditórias, que, fixando-se, frequentemente, em pressupostos ideológicos, impedem que venham à luz do dia novas formas de abordar os processos de construção das identidades sociais, sobretudo as identidades de género e as identidades sexuais.

Referências Bibliográficas

Obras Gerais

- Agacinski, S. (1999). *Política de sexos*. Madrid: Taurus.
- Alferes, V. R. (2002). *Encenações e comportamentos sexuais: para uma psicologia social da sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Amselle, J-L. (1985). “Ethnies et espaces pour une anthropologie topologique”. In: J-L. Amselle; E. M´boloko. (Orgs.). *Au coeur de l’ethnie, tribalisme et l’État en Afrique*. Paris: La Découverte, pp. 115-120.
- Anfred, S. (2010). “Women in Mozambique: Gender Struggles and Gender Politics”. In: M. Turshen. *African Women: A Political Economy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Augé, M. (1994). *Les sens des autres*. Paris: Fayard.
- Bagnol, B.; Mariano, E. (2011). *Género, Sexualidade e Práticas Vaginais*. Maputo: DAA/FLCS/UEM.
- Barreto, A. (2005). “Interpretar, Escribir, Objetar La Cultura”. In: *AIBR. Revista de Antropologia Iberoamericana*, nº 43. Disponível em: www.aibr.org/antropologia/43sep/criticos/sep0501.php. Acedido a 07 de Novembro de 2012.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries*. Boston: Little, Brown and Company.
- Bastide, R. (1960). “Problèmes de entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres”. In: Gurvitch (dir.). *Traité de sociologie*. Vol. II. Paris: PUF, pp. 315-330.
- Benlloch, I. M.; Campos, A. B. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjectividad*. València: Universitat de València.
- Bernardes, A.; Guareschi, N. (2004). “A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento”. In: M. Strey; S. Cabeda; D. Prehn (Orgs.). *Género e Cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 199-222.

- Bettelheim, B. (1971). *Les blessures symboliques: essai d'interprétation des rites d'initiation*. Paris: Gallimard.
- Bonder, G. (1998). *Género y subjetividad: Avatares de una Relación Evidente*. Disponível em <http://rehue.csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debates8.html>. Acedido a 27 de Setembro de 2006.
- Bonder, G. (2003). *Equidade de gênero na educação: Renovando compromissos*. Disponível em: www.educoas.org/portal/pt/tema/editorial/nov03. Acedido a 13 de Dezembro de 2012.
- Bonino, L. (2004). “Obstáculos y resistencias masculinas al comportamiento igualitário: una mirada provisoria a lo intra e intersubjetivo”. In: *Actes du Seminaire international les hommes en changement: les résistances masculines aux changements dans une perspective d'égalité*. Disponível em: www.traboules.org/text/chang/pdf. Acedido a 05 de Novembro de 2012.
- Bonnet, J. A. S. (2002). *Ethos Local e Currículo Oficial: a Educação Autóctone Tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. São Paulo. Tese de Doutoramento em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC.
- Bordo, S. (1988). “O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault”. In: A. Jaggar e S. Bordo (orgs). *Género, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Edição Rosa dos Tempos, pp. 19-41.
- Bourdieu, P. (1981) “Les rites comme actes d'institution”. In: P. Centlivres e J. Hainard (dir.). *Les Rites de Passage Aujourd'hui (Actes du Colloque de Neuchâtel – 1981)*, Lausanne, 1986, p. 3-70.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bozon, M. (2004). *Sociologia da Sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV.
- Braço, A. (2008). *Educação pelos Ritos de Iniciação: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo: PUC.
- Brito, L. (1995). “O Comportamento Eleitoral nas Primeiras Eleições Multipartidárias em Moçambique”. In: B. Mazula. *Moçambique*,

- Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: Inter-Africa Group.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Cahen, M. (1987). *Mozambique: la revolution implosée*, Paris: Éditions l'Harmattan.
- Checa, S. (2003). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chichava, S. (2008). "Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique". In: *Discussion Paper*, nº 01/2008, pp. 1-17. IESE.
- Cohen, A. (1974). *Two-Dimensional Man: An Essay on the Anthropology of Power and Symbolism in Complex Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Cornwall, A.; Jolly, S. (2008). "Introdução à sexualidade é importante". In: *Questões da sexualidade, ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: IDS, pp. 29-48.
- Cowan, J. (2002). "Culture and Rights". In: *American Anthropologist*, Vol. 108, pp. 9-24.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- D'Allondans, T. G. (2002). *Rites de passage, rites d'initiation: Lecture d' Arnold Van Gennep*. Québec: Les Presses de l' Université de Laval.
- DaMatta, R. (2000). "Individualidade e milinaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade". In: *Mana*, Vol. 6, nº 1, pp. 7-29.
- Darmon, M. (2006). *La Socialization*. Paris: Armand Colin.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris: Seuil.
- Détrez, C. (2003). "La construction sociale du corps féminin". In : *Labrys, Études féministes*, nº 4.
- Dias J.; Dias M. (1964). *Os Makondes de Moçambique: Cultura Material*. Vol. II. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar/Centro de Estudos de Antropologia Cultural.
- Dreyfus, H.; Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester.

- Duby, G.; Ariès, P. (1992). *Historia de la Vida Privada*. Madrid: Taurus.
- Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. In: Pickering, W. S. F. (ed.) (2009). *Durkheim on Religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Enne, A. (2010). “Redes e Memória e História da Baixada Fluminense, Práticas discursivas, Processos de configuração das identidades sociais”. In: L. Lopes; L. Bastos. (Orgs.). *Para além da Identidade*. Rio de Janeiro: UFMG, pp. 60-83.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo: género, itinerários corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- Facio, A. (2006). “A partir do feminismo vê-se um outro lado”. In: *Outras Vozes*, nº 15.
- Facio, A. (s/d). *Feminismo, género y patriarcado*. Disponível em <http://cidem-ac.org/PDFs/bibliovirtual/VIOLENCIA%20CONTRA%20LAS%20MUJERES/Genero,%20Derecho%20y%20Patriarcado.pdf>. Acedido em 30 de Novembro de 2012.
- Faur, E. (2003). “Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia”. In: S. Checa, *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 37-75
- Federação Internacional dos Direitos Humanos (2007). *Direitos Humanos em Moçambique: dever de terminar com práticas ilegais*.
- Feldman-Bianco, B. (Org.) (1987). *Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos*. São Paulo: Global.
- Feliciano, J. F. (1998). *Antropologia dos Tsonga do sul de Moçambique*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.
- Florêncio F. (2005). *Ao encontro dos Mambos, Autoridades Tradicionais Vandau e Estado em Moçambique*. Lisboa: ICS.
- Forquilha, S. (2006). *Des autoridades gentílicas aux autoridades comunitárias – Le processus de mobilisation de la chefferie comme ressource politique*. Bordeaux, iepb/cean. Tese de Doutoramento.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1987). *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. Vol. II. Lisboa: Gradiva.
- França, A. S. T. (2009). "Talcot Parsons: apontamentos para uma análise institucional". In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Vol. 10, nº 93, pp. 181-204.
- Freitas, F. (1983). *O Grupo Sena*. Maputo.
- Gadea, C.; Warren, I. (2005). "A contribuição de Touraine para o Debate sobre o sujeito e a Democracia Latino-Americanas". In: *Revista de Sociologia Política*, nº 220, pp. 39-45.
- Gagnon, J.; William S. (1973). *Sexual Conduct. The Social Sources of Human Sexuality*. Chicago: Aldine Publishing.
- Garfinkel, H. (1992). *Studies in Ethnomethodology*. New York: Blackwell Pub.
- Geertz, C. (1966). "Religião como Sistema cultural." In: M. Banton (ed.). *Anthropological Approaches to the Study of Religion*. Londres: Tavistock, pp. 1-46.
- Geertz, C. (1989a) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Geertz, C. (1989b). "El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre". In: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gediza, pp. 43-59.
- Geffray, C. (1990a). *La cause des armes au Mozambique: Anthropologie d' une guerre civile*. Paris: Karthala.
- Geffray, C. (1990b). *Ni père ni mere: critique de la parenté – le cas makhua*. Paris: Karthala.
- Gellner, E. (2009). *Nations and Nationalism*. London: MacMillan.
- Giddens, A. (1996). "Estruturalismo, pós estruturalismo e a produção da cultura". In: A. Giddens; J. Turner. *Teoria Social*. São Paulo: Editora São Paulo.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Giddens, A. (2003). *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP.

- Goellner, S. V. (2007). "A produção cultural do corpo". In: G. L. Louro; J. F. Neckel; S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites D'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gonçalves, A. (2010). "Sobre o conceito de cultura na Antropologia". In: *Cadernos de Estudos Sociais*, Vol. 25, nº 1, pp. 061-074.
- Grosz, E. (2000). "Corpos reconfigurados". In: *Cadernos Pagu*, nº 14, pp. 45-86.
- Gutmann, M. (2009). "O fétiche totêmico da sexualidade masculina: oito erros comuns". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 24, nº 69, pp. 5-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092009000100001>. Acedido em Fevereiro de 2012.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Madrid: Taurus.
- Heilborn, M. L. (1999). "Construção de si, gênero e sexualidade". In: M. L. Heilborn (Org.). *Sexualidade, o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 40-58.
- Heilborn, M. L. (2006). "Entre as tramas da sexualidade brasileira". In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, Brasil, Vol. 14, nº 1, pp. 43-59.
- Héritier, F. (1989). "Masculino/Feminino". In: *Enciclopédia Einaudi*, nº 20. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Héritier, F. (2002). *Masculin, Féminin II, Dissoudre la Hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Hobsbawn, E. (1990). "Nations and nationalism since 1980 (excerpt)". *The nationalism Project*. Disponível em <http://www.nationalismproject.org/what/hobsbawn.htm>. Acedido em 11 de Janeiro de 2012.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum: Espículo de la outra mujer*. Madrid: Saltés.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.
- Kaufmann, J-C. (2004). *Corps de femmes, regards d'hommes*. Paris: Gallimard.

- Kimmel, M. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". In: T. Valdés; J. Olavarría. (eds.). *Masculinidades, poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres. Santiago de Chile: Isis Internacional/FLACSO Chile. Disponível em: www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf. Acedido a 10 de Outubro de 2012.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M. (1997). "La sexualidad". Extracto do livro "*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*". Disponível em: www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#piepag. Acedido a 23 de Maio 2007.
- Lauretis, T. De (2000). *Diferencias. Etapas de um camino a través del feminismo*. Madrid: Horas e Horas.
- Leite, R. (1998). "A nação como sistema e os novos nacionalismos". In: *Lua Nova*, nº 44.
- Lopes, L.; Bastos, L. C. (Orgs.) (2010). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, pp 9-24.
- Lopes, L; Fabrício, B. (2010). "A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis". In: L. Lopes; L. Bastos, (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 283-314.
- Lourenço, V. (2008). "Estado, Autoridades tradicionais e transição democrática em Moçambique: questões teóricas, dinâmicas sociais e estratégias políticas". In: *Cadernos de Estudos Africanos*, nº16/17, pp. 115-138.
- Louro, G.L. (2007). *Género, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G.L. (2010). "Viajantes pós modernos". In: L. P. Lopes; L.C. Bastos (Orgs.). *Para além da Identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 203-2012.
- Loyola, M. (1999). "A sexualidade como objecto de estudo das ciências humanas". In: M. L. Heilborn. (org.). *Sexualidade, o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 31-39.

- Lukes, S. (1974) *Power: a Radical View*. London: Macmillan.
- Luna, L. (2002). “La historia feminista del género y la cuestión del sujeto”. In: *Estudos Feministas*, nº 1-2.
- Lundin, I.; Machava, F. (eds.) (1995). *Autoridade e Poder Tradicional*. Vol. I. Maputo: Ministério da Administração Estatal, Núcleo de Desenvolvimento Administrativo.
- Lundin, I.; Machava, F. (eds.) (1998). *Autoridade e Poder Tradicional*. Vol. II. Maputo: Ministério da Administração Estatal, Núcleo de Desenvolvimento Administrativo.
- Macia, M. (2011). *Análise profunda dos dados utilizando resultados dos Censos Populacionais de 1997 e 2007: as disparidades socioeconómicas do género em Moçambique*. Maputo: INE.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temp des tribus*. Paris: La Table Ronde.
- Mahumana, J. (2003). *Crenças e religiões na guerra entre a Frelimo e a Renamo*. Dissertação de Licenciatura em História, Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, Dpto de História, Maputo.
- Malinowski, B. (1975). *Uma Teoria Científica da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mamdani, M. (1996). *Citizen and subject: contemporary Africa and legacy of late colonialism*. New Jersey: Princeton University.
- Marcus, G.; Fischer, M. (1986). *Antropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martin, D-C. (dir.) (2002). *Sur la piste des OPNI (objects politiques non identifiés)*. Paris: Éditions Karthala.
- Martinez F. (1989). *O povo macua e a sua cultura: análise dos valores culturais do povo macua no ciclo vital. Maúá, Moçambique 1971-1985*. Maputo: Editora Paulinas, Ministério da Educação.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: PUF.
- Médard, J-F. (1976). “Le rapport de clientele: du phénomène social à l'analyse politique”. In: *Revue Française de Sciences Politiques*, Vol. 26, nº 1.
- Medeiros, E. (1985). *O sistema linhageiro makwa-lómuè*. Maputo: Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane.

- Medeiros, E. (1995). *Senhores da Floresta: ritos de iniciação dos rapazes Macua-Lómuè do Norte de Moçambique*. Tese de Doutoramento em Antropologia. Faculdade de Ciência e Tecnologia na Universidade de Coimbra.
- Medeiros, E. (s/d). *Regras de parentesco e casamento entre os chuwabos*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.
- Meillassoux, C. (1975). *Femmes, greniers, & capitaux*. Paris: Maspero.
- Meira, M. (2009). “Sobre estruturas etárias e ritos de passagem”. In: *Ponto-e-vírgula*, nº 5, pp. 185-201.
- Merry, S. E. (2002). “Las mujeres, la violencia y el sistema de derechos humanos”. In: *La Ventana*, nº 15.
- Merry, S. E. (2003). “Humans rights law and the demonization of culture”. In: *Polar: Political and Legal Anthropology Review*, Vol. 26, nº 1, pp. 55-77.
- Merton, R. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Millett, K. (1971). *Política sexual*. México: Editorial Aguilar.
- Munthali, A. C.; Zulu, E. M. (2007). “The timing and role of initiation rites in preparing young people for adolescence and responsible sexual and reproductive behaviour in Malawi”. In: *African Journal of Reproductive Health*, Vol. 11, nº 3, pp. 150-167.
- Nhantumbo, S.; Divage, J.; Marrengula, M. (2010). *Casamentos prematuros em Moçambique: contextos, tendências e realidades*. Mimeo.
- Ntchama, C. M. E. (1991). *Développement et droits de l’homme en Afrique*. Paris: Publisud.
- Núcleo de Estudos de Línguas de Moçambique (NELIMO) (1989). *I Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo, Faculdade de Letras UEM/UEM-INDE.
- OMS (2008), *Eliminação da Mutilação Genital Feminina: Declaração Conjunta OHCHR, ONUSIDA, PNUD, UNECA, UNESCO, UNFPA, ACNUR, UNICEF, UNIFEM, OMS*. Disponível em <http://www.who.int/eportuguese/publications/mutilacao.pdf>. Acedido em 8 de Agosto de 2010.

- Organização das Nações Unidas (1995). *Plataforma de Acção de Beijing. IV Conferência Mundial sobre a Mulher*. Beijing.
- Organização das Nações Unidas (2000). Os Objectivos de Desenvolvimento de Milénio. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/os_objectivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf. Acedido em 6 de Dezembro de 2012.
- Organização das Nações Unidas. *Comité dos Direitos da Criança (2009)*. Observações Finais do Comité para os Direitos da Criança: MOÇAMBIQUE (CRC/C/MOZ/2). Disponível em: <http://www.redicem.org.mz/por/repositórioDocumentos/Documentos/Recomendacoes-do-Comite-da-Crianca>.
- Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos da Criança (1959)*.
- Organização das Nações Unidas. *Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966)*.
- Ortner, S. B. (1974). “Is female to male as nature is to culture?” In: M.Z. Rosaldo; L. Lamphere. (eds.). *Women, culture and society*. Stanford: Stanford University Press, pp. 68-87.
- Ortner, S. B. (2006). “Poder e projectos: reflexões sobre a agência”. In: *Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas*, 25ª Reunião de Antropologia, Goiânia.
- Ortner, S. B. (2007). “Subjectividade e crítica cultural”. In: *Horizontes Antropológicos*, Vol.13. nº. 28, pp. 375-405.
- Osório, C. (2006). “Sociedade matrilinear em Nampula: estamos a falar do passado”? In: *Outras Vozes*, nº 16, Agosto.
- Osório, C. (2011). *Violação sexual de menores: estudo de caso na cidade de Maputo*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Osório, C.; Silva, T. (2008). *Buscando Sentidos: género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário em Moçambique*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Osório, C.; Silva, T. C. (2009). *Género e governação local: estudo de caso na província de Manica, distritos de Tambara e Machaze*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Pais, J. M. (1990). “A construção Social da Juventude”. In: *Análise Social*, Vol. XXV (105-106), pp. 135-165.
- Pais, J. M. (2009). *A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1290. Acedido a 11 de Jun. de 2012.
- Parsons, T. (1967). *Ensayos de Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Peirano, M. (2003). *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pereira, V. (2004). "Gênero: dilemas de um conceito". In: M. Strey et al. *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Edipucras, pp. 173-178.
- Pintos, M. B.; Solís, C. V. (2001). *El cuerpo contra-puesto: discursos feministas sobre la violencia contra las mujeres*. VIII Congreso de Sociología, Salamanca.
- PNUD (2000). Moçambique. *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Maputo: SARDC.
- PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano y la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Ed. Mundi-Prensa.
- PNUD (2013). Moçambique. *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Maputo: SARDC.
- Pompa, C. (2012). "Introdução ao dossiê religião e espaço público: repensando conceitos e contextos". In: *Religião e Sociedade*, nº 32(1). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rs/v32n1/a07v32n1.pdf>. Acedido a 15 de Janeiro de 2013.
- Prata, A. P. (1983). *Influência da Língua Portuguesa sobre o Swahili e quatro línguas de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Regueira, J. (2004). *Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social*. Disponível em: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_04, acedido a 14 de Nov. de 2012.
- Rena, L. (2006). *Sexualidade e Adolescência: as oficinas como prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Ribeiro, E. (2006). *O elemento voluntarista na sociologia de Talcot Parsons*. In: *Maringá*, Vol. 28, nº 1, pp. 93-98.
- Rita-Ferreira, A. (1968). *Pequena História do Moçambique pré-colonial*. Lourenço Marques: Instituto de Investigação Científica de Moçambique.
- Rivière, C. (1996). *Os Ritos Profanos*. Petrópolis: Vozes.

- Rocha, M. (2005). *Educação, género e poder: uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Rodolpho, A. (2009). “Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica”. In: *Estudos Teológicos*, Brasil, Vol. 44, nº 2, pp. 138-146.
- Rubio, J. (2001). “El estudio sobre las masculinidades: panorámica general”. In: *Gazeta de Antropologia*, nº 17, pp. 17-27.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Sahlins M. (1997). “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque acultura não é um objecto em via de extinção” (Parte I). In: *Mana*, nº 3 (1), pp. 47-53.
- Sardan, J-P. O. de (2010). “Le culturalisme traditionaliste Africaniste. Analyse d’une ideologie scientifique”. In: *Cahiers d’études africaines*, nº 198-199-200, pp. 419-453.
- Scott, J. (1990). “Género uma categoria útil para a análise histórica”. In: *Educação e Realidade*, v. 15, nº 2, pp. 85-104.
- Serra, C. (1998). *Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária.
- Serra, C. (2006). “Uma vez mais a estereotipagem”. In: *Oficina de Sociologia*, postado a 10 de Maio de 2006 (<http://oficinadesociologia.blogspot.com/2006/05/uma-vez-mais-estereotipagem.html#ixzz2IuIm5I80>).
- Smith, A. (1993). *National Identity*. London: MacMillan.
- Stolcke, V. (2004). “La mujer es puro cuento: la cultura del género”. In: *Estudos Feministas*, Vol. 12, nº 2, pp. 264.
- Terrin, A. N. (2004). *O rito, antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1996). *O que é democracia*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Turner, V. (1974). *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes.
- União Africana (2003). *Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, relativo aos direitos da Mulher em África*. Versão em inglês disponível em

- <http://www.achpr.org/instruments/women-protocol/>. Acedido em 15 de Junho de 2009.
- UNICEF (2009). Situação Mundial da Criança. Disponível em http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf. Acedido em 20 de Julho de 2010.
- UNICEF (2010). *Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique*. Relatório. Maputo.
- UNICEF (2011). *Violência e Abuso Sexual de Crianças em Moçambique*. Maputo.
- UNIFEM (2009). *Quem Responde às Mulheres? Género e Responsabilização*. Disponível em: www.unifem.org/progress/2008. Acedido em 2 de Setembro de 2009.
- Vala, J. (1997). “Representações sociais e percepções intergrupais”. In: *Análise Social*, Vol. XXII, nº 140, pp. 7-29.
- Vale de Almeida, M. V. de (2000). *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim do século.
- Van Gennep, A. (1977). *Ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes.
- Walby, S. (1989). “Theorizing Patriarchy”. In: *Sociology*. Vol. II, nº 23, pp. 213-234.
- Weber, M. (2004). *Economia e Sociedade: fundamentos de uma sociologia compreensiva*. Vol. II. São Paulo: Editora Universidade de Brasília.

Documentação oficial

- Comando Naval de Moçambique, 1969. Moçambique: Agrupamentos Etnolinguísticos. Aspectos do Estudo do Meio Humano. Lourenço Marques: Empresa Moderna Sarl.
- INE (2008). *Inquérito dos Indicadores Múltiplos (MICS)*, Moçambique.
- INE (2009). *Resultados do III Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo, arquivo INE.
- INE (2010). *Anuário Estatístico de Moçambique*. Maputo.
- INE, Ministério da Saúde (2010). *Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV/SIDA em Moçambique* (INSIDA 2009). ICF Macro Calverton, MD, EUA.

- INE, Ministério da Saúde e ORC/Macro (2005). *Moçambique: Inquérito Demográfico e de Saúde 2003*. Calverton, Maryland, EUA, INE, MISAU e ORC/Macro.
- INE. *III Recenseamento geral da população e habitação (2007). Indicadores sócio-demográficos*, província de Sofala.
- INE. *III Recenseamento geral da população e habitação (2007). Indicadores sócio-demográficos*, província de Cabo Delgado.
- INE. *III Recenseamento geral da população e habitação (2007). Indicadores sócio-demográficos*, província de Zambézia.
- INE. *III Recenseamento geral da população e habitação (2007). Resultados Definitivos*, Moçambique.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2001). *Manual de Educação Moral e Cívica, 7ª Classe*. Maputo.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2001). *Manual de Educação Moral e Cívica, 6ª Classe*. Maputo.
- Moçambique (2004). *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique (2006). *Plano de acção para a Redução da Pobreza Absoluta 2006-2009 (PARPA II)*. Maputo, 2 de Maio de 2006.
- Moçambique (2006). *Política de Género e Estratégias de Implementação, 2006*. Maputo.
- Moçambique (2010). *Plano Económico e Social do Sector da Saúde*.
- Moçambique (2010). *Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014 (PQG)*.
- Moçambique (2011). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza 2011-2014 (PARP)*. Maputo, 3 de Maio de 2011.
- Moçambique (2011). *Política Nacional de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*.
- Moçambique, Ministério da Educação e Cultura (2008), *Direcção de Programas especiais: Relatório da auscultação através das Unidades de Género, dos Conselhos de Escolas, e Jovens raparigas sobre que mecanismo a adoptar para prevenção, combate, denúncia e encaminhamento de casos de assédio e todo o tipo de abuso, incluindo o abuso sexual na escola*. Maputo.
- Moçambique. Comité de Conselheiros. (2003). *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação*. Maputo.

- Moçambique. Governo do Distrito de Matutuine (2008). *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Distrito de Matutuine*, Bela Vista.
- Moçambique. Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (2005). *Resumo do Relatório Diagnóstico do Ensino Secundário Geral*. MINED, Maputo.
- Moçambique. MEC; INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*.
- Moçambique. Ministério da Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Búzi, província de Sofala*. Ministério da Administração Estatal.
- Moçambique. Ministério da Educação. (s/d). *Estratégia de Género do sector de educação para o período 2011-2015*. Educação Básica-Chave para o Desenvolvimento Sustentável: da Equidade para a Igualdade.
- Moçambique. Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (2006). *Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010 (PNAC)*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (2013). *Plano Nacional de Acção para a Criança 2013-2019 (PNAC II)*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (2007). *Plano Nacional para o Avanço da Mulher 2007-2010*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social. *Conselho Nacional para o Avanço da Mulher (2004) (CNAM)*.
- Moçambique. Ministério da Saúde (2012). *Direcção de Planificação e Cooperação*.
- Moçambique. Ministério de Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Macomia, província de Cabo Delgado*. Ministério da Administração Estatal.
- Moçambique. Ministério de Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Mecúfi, província de Cabo Delgado*. Ministério da Administração Estatal.
- Moçambique. Ministério de Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Mocuba, província de Zambézia*. Ministério da Administração Estatal.

- Moçambique. Ministério de Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Alto Molocué, província de Zambézia*. Ministério da Administração Estatal.
- Moçambique. Ministério de Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito do Cheringoma, província de Sofala*. Ministério da Administração Estatal.
- Moçambique. Ministério de Educação (1995). *Política Nacional de Educação (PNE)*, de 11 de Outubro de 1995. Maputo: Minerva Central.
- Moçambique. Ministério de Educação (2010) – Relatório. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura (2005). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola*. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (2005). *Resumo do Relatório Diagnóstico do Ensino Secundário Geral*. MINED. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2011). *Manual de Apoio ao Professor. Sugestões para abordagem do Currículo Local*. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2001). *Educação para Direitos Humanos e Democracia em Moçambique. Guia do professor do 3º Ciclo*. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2003). *Programa do Ensino Básico, 3º Ciclo*.
- Moçambique. Ministério de Educação, Direcção de Planificação (2011), *Levantamento estatístico “03 de Março”*.
- Moçambique. Ministério de Educação. *Plano Estratégico de Educação (2012-2016)*, aprovado pelo Conselho de Ministros a 12 de Junho de 2012.
- Moçambique. Ministério de Educação. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (PEEC)*. Maputo.

Moçambique. *Plano Nacional de Acção para a Criança 2006-2010 (PNAC)*. Maputo.

Legislação

Moçambique, *Decreto nº 8/2009, de 31 de Março de 2009*, BR nº 12, I Série, cria o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças (CNAC).

Moçambique, *Decreto nº 7/2004, de 01 de Abril de 2004*, BR nº 13, I Série, cria o Conselho Nacional para o Avanço da Mulher.

Moçambique, *Decreto 15/2000, de 20 de Junho*, BR nº 24, I Série, Suplemento, 20 de Junho de 2000.

Moçambique, *Despacho Ministerial nº 39/GM/2003*, de 05 de Dezembro.

Moçambique, *Lei nº 10/2004*, de 25 de Agosto, (*Lei da Família*), BR nº 24, I Série.

Moçambique, *Lei nº 7/2008 (Lei da Promoção e Protecção dos Direitos da Criança)*, aprovada a 9 de Julho.

Moçambique, *Lei nº 29/2009* de 29 de Setembro (*Lei da Violência Doméstica Contra a Mulher*).

Moçambique, *Resolução nº 23/79 (Declaração dos Direitos da Criança)*, BR nº 112, I Série.

Moçambique, *Resolução nº 19/90 de 23 de Outubro (Convenção dos Direitos da Criança)*, BR nº 42, I Série.

Moçambique, *Resolução nº 23/79, de 26 de Outubro*.

Moçambique, *Resolução nº 45/10* (ratifica o Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento), BR nº 43, I Série.

Anexo 1

Codificação da identidade dos informadores

Quadro 1: Codificação dos nomes de raparigas e rapazes (entrevistas individuais)

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	Joana	-	Vânia	Júlia	Luísa
Homens	João	-	Vasco	Julião	Luís

Quadro 2: Codificação dos nomes de raparigas e rapazes (entrevistas colectivas)

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	Augusta	-	Dora	Gilberta	Matilde
Homens	Augusto	-	Diogo	Gil	Marco

Quadro 3: Codificação dos nomes das matronas e mestres

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	Lúcia	-	Arminda	Zita	Dirce
Homens	Libério	-	Armindo	Zuber	Dipac

Quadro 4: Codificação dos nomes de adultos e adultas

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	Carmina	-	Antónia	Fernanda	Deolinda
Homens	Carlos	-	Álvaro	Francisco	Dinis

Quadro 5: Codificação dos nomes de informadores dos sectores do Estado por Província

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	Leonor	Bernarda	Ana	Zubaida	Dilma
Homens	Bento	Bernardo	Achirafó	Zair	Daniel

Quadro 6: Codificação dos nomes de informadores das organizações da sociedade civil por Província

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	-	-	Amélia	Zaida	Daniela
Homens	-	Januário	Arménio	Ziro	Dimas

Quadro 7: Codificação dos nomes de lideranças tradicionais por Província

Sexo	Maputo cidade	Maputo Província	Cabo Delgado	Zambézia	Sofala
Mulheres	-	-	Mafalda	Felismina	Eduarda
Homens	Hélio	-	Matias	Feniasse	Ernesto

Anexo 2

Caracterização das unidades espaciais

1. Província de Sofala

Sofala é uma província situada na região centro do país. Tem como capital a cidade da Beira, a segunda maior cidade do país. Em 2010,¹⁵³ a população total de Sofala era de 1,812.811, sendo 881,471 homens existentes e 931,337 mulheres. Este número representa um aumento, uma vez que o Censo de 2007 indicava um total de população de 1,685.663 e que cerca de 38.3% da população residia nas áreas urbanas e 61.7% nas áreas rurais.¹⁵⁴

Educação

Na província de Sofala, 43.4% da população não sabe ler nem escrever, sendo a taxa de analfabetismo nas mulheres de 61.9% e nos homens de 23.0%, o que indica que os níveis de analfabetismo são três vezes superiores no sexo feminino, e maiores em cerca de 11% do que a média nacional. O Censo aponta como causa desta desigualdade entre os sexos, o facto de, possivelmente, os progenitores terem como prioridade a educação dos filhos em detrimento da das filhas. Existe uma variação das taxas de alfabetização, de acordo com a área de residência e sexo, encontrando-se uma taxa de 59.9% na área rural e 20.8% na zona urbana.¹⁵⁵

A maioria da população com mais de cinco anos sabe falar português (62.9%), sendo esta percentagem mais alta entre os homens (75%) do que entre as mulheres (51.6%).

¹⁵³ INE (2010). Anuário Estatístico de Moçambique.

¹⁵⁴ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁵⁵ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

Embora a taxa bruta de escolarização¹⁵⁶ seja elevada, a taxa líquida de escolarização¹⁵⁷ é muito inferior, em todos níveis de ensino abrangidos por este estudo, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1: Taxa de Escolarização por sexo, segundo o nível de ensino

Nível de ensino	Taxa de Escolarização (%)					
	Bruta			Líquida		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
EP1	123.5	131.6	115.5	89.2	93.0	85.4
EP2	73.8	82.8	64.9	26.5	27.6	25.3
ES1	43.5	48.5	37.8	17.4	19.0	15.8
ES2	16.0	18.2	14.0	3.7	3.9	3.6

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Como se pode observar na tabela 1, a taxa bruta de escolarização do ensino primário do 1º grau é de 123.5%, revelando a existência de um elevado número de alunos com idade superior a 10 anos no EP1, que é a idade mínima para terminar este nível sem reprovações. Este fenómeno, segundo o Censo de 2007, pode estar relacionado com a entrada tardia na escola, ou aliado às reprovações ou desistência de alunos. Este facto pode ser sustentado através da análise das taxas líquidas, pois se verifica que, na transição do EPI para os níveis seguintes, a percentagem de alunos inscritos tende a reduzir, e a situação é ainda mais crítica no ES2 onde temos somente 3.7 % de alunos a estudar no nível de ensino adequado à sua idade.

Saúde

Na província de Sofala existem 152 unidades sanitárias, das quais 119 são centros de saúde, 28 postos de saúde, 4 hospitais distritais e 1 hospital central, localizado na cidade da Beira. Existem 134 médicos, e destes, 112 encontram-se a trabalhar na cidade da Beira. Com uma

¹⁵⁶ Relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado nível de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse nível de estudo.

¹⁵⁷ A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

população total de 1,812.811 habitantes, significa que cada médico atende em média 13,528.440.3 pessoas.¹⁵⁸

Línguas

A língua materna mais frequente é a *Cisena*, falada por 49.1% da população, seguida de *Cindau* (29.8%) e, por último, Português (13.3%). A maior parte da população que sabe falar português reside na área urbana (90.5%) enquanto na área rural a percentagem é de apenas 44.5%.¹⁵⁹

Religião

Em relação à religião, e segundo a fonte oficial que vimos a citar, a maior parte da população de Sofala não tem religião (33.2%), 21.2% professam a religião Evangélica/Pentecostal, 18.5% a religião Católica, 18.9% Zione, 2.4% a religião islâmica e menos de um por cento da população professa alguma religião desconhecida ou não especificada.¹⁶⁰

1.1. Cidade da Beira

A cidade da Beira é a capital da província e a segunda maior cidade de Moçambique, logo após a capital do país, Maputo. De acordo com o Censo de 2007, a população da Beira é de 431,583 habitantes, dos quais 219,624 são homens e 211,959 são mulheres.

Educação

Pela tabela 2 constata-se que existe um total de 156 escolas nos vários níveis de ensino. O número de alunos é de 130 171 alunos, tendo o EP1 mais do dobro dos alunos que frequentam o EP2. Isto é tanto mais significativo, quanto a informação se refere à capital provincial e segunda maior cidade do país. As perdas entre os dois níveis do ensino primário não pode somente ser explicado pelo número de reprovações nas primeiras classes, tendo a ver também com o

¹⁵⁸ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁵⁹ INE (2007). *III Recenseamento Geral da População e Habitação*.

¹⁶⁰ INE (2007). *III Recenseamento Geral da População e Habitação*.

número de escolas que não respondendo à demanda, conduz à desistência e/ou a deslocação dos alunos para o curso nocturno. Com um total de 2,946 professores o rácio/ professor aluno no ensino primário (EP1 e EP2) é de 50 alunos e de 34 no ensino secundário (ES1 e ES2). Interessante constatar que na cidade da Beira as diferenças entre as inscrições escolares de raparigas e rapazes são muito menores do que as registadas no resto da província, embora também no ES1 e ES2 haja uma diminuição na frequência de jovens do sexo feminino.¹⁶¹

Tabela 2: Número de escolas e número de alunos por nível de ensino e sexo

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Número de Alunos		
		H	M	Total
EP1	64	34041	33963	68004
EP2	49	12375	12873	25248
ES1	28	13612	15451	29063
ES2	15	3626	4230	7856
Total	156	63654	66517	130171

Fonte: Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Na cidade da Beira existem 29 unidades sanitárias: 1 hospital central, 8 centros de saúde e 20 postos de saúde. Existem 112 médicos, o que significa que com uma população total de 431,583 habitantes, cada médico atende em média 3 853 pessoas.¹⁶²

1.2. Distrito do Búzi

O distrito de Búzi tem uma população de 159,459 habitantes, dos quais 75,181 são homens e 84,278 são mulheres.¹⁶³

¹⁶¹ Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁶² Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁶³ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

Educação

No Distrito de Búzi existem 133 escolas que leccionam os níveis de EP1, EP2, ES1 e ES2. Destas, 125 são instituições públicas e 8 são instituições comunitárias. Existe um total de 44,258 alunos sendo que 38,381 se encontram no ensino EP1 e EP2 e 5 877 ao ES1 e ES2. Como revelam os dados da tabela 3, o número de alunos do sexo masculino é consideravelmente mais elevado em todos níveis de ensino, particularmente no ES2 onde o número de rapazes matriculados é de 606 contra 286 raparigas. É ainda importante evidenciar uma diminuição sensível de alunos dos dois sexos, a partir do nível 1 do ensino primário, sendo que os alunos inscritos no EP2 são quase 6 vezes menos do que os que se encontram a frequentar o EP1, o que está de acordo com os discursos das famílias, das lideranças do Estado, comunitárias e religiosas e das organizações da sociedade civil sobre as fracas expectativas que as famílias têm relativamente à escola. Muitos rapazes abandonam a escola para trabalhar e as raparigas para “casarem”. Do mesmo modo, é preciso contar com a brutal diminuição de escolas no EP2 (de 99, no EP1, para apenas 24, no EP2), que acentua a tendência de abandono escolar, por falta de vagas.

Tabela 3: Número de escolas e alunos segundo os níveis e sexo.

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	99	17336	14809	32285
EP2	24	3115	2573	6096
ES1	6	2965	2020	4985
ES2	4	606	286	892
Total	133	24022	19688	44258

Fonte: Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Existem 708 professores em todo distrito, sendo 207 do sexo feminino e 501 do sexo masculino. O rácio professor/aluno no ensino primário é de 66, e de 48 alunos, para cada professor, no ensino secundário. Ao contrário de outras unidades espaciais, o número de professores é o dobro do das professoras no EP1, um nível de ensino

que nas outras unidades de estudo, privilegia a docência por parte das mulheres.¹⁶⁴

Saúde

Ao nível do distrito, existem 28 unidades sanitárias: 1 hospital rural, 6 centros de saúde, 5 postos de saúde, e 16 postos de saúde da aldeia. Neste distrito existem 3 médicos para 159 459 habitantes, o que significa que cada médico atende em média, 53,153 pessoas.¹⁶⁵

1.3. Distrito de Cheringoma

Com sede na vila de Inhaminga, Cheringoma, de acordo com o Censo de 2007, tem uma população de 34,093 habitantes, dos quais 16,768 são homens e 17,325 são mulheres¹⁶⁶.

Educação

Em relação à educação, como podemos observar na tabela 4, o distrito possui 55 escolas distribuídas por vários níveis de ensino, mantendo-se a tendência de redução do número de escolas no segundo nível do ensino primário (40 escolas no EP1 para 13 no EP2). Com um total de 15,232 alunos, o número de alunos matriculados do sexo masculino é superior ao número de alunas do sexo feminino, chegando a atingir mais de um terço no ES2.¹⁶⁷ Também neste distrito o abandono escolar se revela na transição dos níveis no ensino primário e entre este e o ensino secundário. As mesmas razões apontadas relativamente ao distrito do Búzi podem explicar a situação encontrada. A situação pode ser ainda mais grave do que o identificado pela estatística, pois segundo nos foi informalmente comunicado, a meio do ano lectivo as turmas, sobretudo no EP2 chegam a reduzir-se para menos de metade, devido a época da colheita em Junho/Julho e à realização dos ritos de

¹⁶⁴ Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico "03 de Março".

¹⁶⁵ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁶⁶ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁶⁷ Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico "03 de Março".

iniciação (embora como analisámos no capítulo IV, tenha havido um esforço para os deslocar para o período de férias) e aos “casamentos” prematuros.

Tabela 4: Número de escolas e alunos segundo níveis de ensino e sexo

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	40	5920	5748	11668
EP2	13	1241	826	2067
ES1	1	785	427	1212
ES2	1	193	92	285
Total	55	8139	7093	15232

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

O número total de professores em Cheringoma é de 352 professores, sendo de destacar o número reduzido de professoras, principalmente a partir da EP2 (52 homens para 15 mulheres), ES1 (29 homens para 5 mulheres) e ES2 (7 professores para nenhuma professora). O rácio professor/aluno é, em média, de 44 alunos no ensino primário (EP1 e EP2) e 37 alunos no ensino secundário (ES1 e ES2).¹⁶⁸ Isto significa que, pesem embora os incentivos do Estado e das organizações da sociedade civil para atrair professoras para as zonas rurais, os resultados ainda não são os esperados.

Saúde

O distrito de Cheringoma possui 8 unidades sanitárias, 1 hospital rural, 4 centros de saúde, 2 postos de saúde e posto de saúde da aldeia. Existe apenas um médico ao nível do distrito para 34,093 habitantes.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁶⁹ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

2. Província de Cabo Delgado

A província de Cabo Delgado tem um total de 1,632,065 habitantes, sendo que 790,264 são homens e 841,801 são mulheres. Cerca de 44% da população tem menos de 15 anos. Administrativamente esta província conta com 16 distritos e 4 municípios.¹⁷⁰

Educação

A taxa de analfabetismo, nesta província, é de 66.6%, variando de acordo com a idade e sexo. Assim, esta é menor nas idades mais jovens, e mais acentuada no sexo feminino (81.7%), em comparação com o sexo masculino (54.2%).

Em relação às taxas de escolarização, fica evidente pela tabela 5 que existe um baixo acesso ao nível secundário, em toda a província, tomando em conta que as taxas (bruta e líquida) são muito baixas, principalmente a taxa líquida, no ES2, que corresponde a perto de 1%. É de salientar que, tal como na província de Sofala, à medida que se passa de um nível para o outro a percentagem de alunos diminui, considerando-se que esta é a província entre as unidades espaciais estudadas que apresenta uma maior desproporção entre a taxa líquida de escolarização no EP1 (90.1) e da do EP2 (11.0).

Tabela 5: Taxa de Escolarização por sexo, segundo nível de ensino

Nível de ensino	Taxa de Escolarização (%)					
	Bruta			Líquida		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
EP1	133.2	141.6	125.1	90.1	94.1	86.3
EP2	54.2	60.0	48.4	11.0	11.6	10.5
ES1	24.8	28.6	21.0	5.9	6.1	5.7
ES2	7.8	9.4	6.3	0.9	0.9	0.8

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”,

¹⁷⁰ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

Saúde

A rede sanitária na província é constituída por 112 unidades sanitárias, existindo 1 hospital provincial, 3 hospitais rurais, 79 centros de saúde do tipo I e II,¹⁷¹ e 29 postos de saúde. Em toda a província trabalham 50 médicos para 1,632.065 habitantes, o que significa que cada médico atende em média 32,641 pessoas.¹⁷²

Línguas

Segundo o Censo (2007), a maioria da população da província de Cabo Delgado tem como língua materna o *Emakhuwa* (67.1%), seguida de *Shimakonde* (20%) e *Kimwani* (6%). O *Shimakonde* é a língua mais expressiva na população com 50 e mais anos de idade, contrariamente ao *Emakhuwa* que não apresenta variação significativa de acordo com a idade. 1.2% da população fala *Kiswahili*.¹⁷³

Religião

53.8% da população professa a religião islâmica e 36.1%, seguida da católica. As pessoas sem religião, com 7.6% ocupam o terceiro lugar. A percentagem da população que professa as religiões anglicana, sião/zione e os que professam alguma religião desconhecida ou não especificada representa 0.5%.¹⁷⁴

A população de Cabo Delgado é constituída principalmente por três grupos etnolinguísticos: os *Makhuwas*, normalmente agricultores, residentes nas zonas sul e norte da Província, tanto na costa como no

¹⁷¹ O centro de saúde do tipo II é a mais pequena unidade sanitária que dispensa Cuidados de Saúde Primário em meio rural, e destina-se a servir populações da sua zona de influência directa, compreendidas entre 7,500 e 20,000 habitantes. Este tipo de centros localiza-se em sedes de Postos Administrativos poucos populosos. Por sua vez, o centro de saúde do tipo I é o centro de saúde mais diferenciado e de maiores dimensões, destinando-se a servir populações com entre 16 000 e 35 000 habitantes. Geralmente localizam-se em sedes de distritos com pouca população e em sedes de Posto Administrativo ou de localidade. Este tipo de centro poderá ter um médico se assim se justificar. (BR, Diploma Ministerial 127/2002).

¹⁷² Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁷³ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁷⁴ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

interior, os *Makondes*, vindos do planalto no extremo norte do país, e os *Kimwani*, principalmente pescadores e que habitam na zona costeira do centro e norte da Província em povoações costeiras.

2.1. Cidade de Pemba

De acordo com o Censo (2007), Pemba é a capital da província de Cabo Delgado e regista uma população total de 138,716 habitantes, dos quais 69,936 são homens, e 68,780 mulheres, sendo que 42,5% se encontra abaixo dos 15 anos de idade.

Educação

Como atesta a tabela 6 na cidade de Pemba existem 156 escolas, sendo 64 do EP1 e 49 do EP2. Interessante constatar que ao contrário de outras unidades espaciais, e com excepção do ES2, o número de alunas é superior ao número de rapazes em todos os níveis de ensino.

Relativamente aos professores, a estatística informa que existem um total de 2946 professores, sendo de salientar que, no EP1, o número de professoras é quase o dobro do dos professores, invertendo-se a tendência no ES.¹⁷⁵ Isto é revelador de um conjunto de factores que podem ter a ver com a menor habilitação académica das mulheres, fraca motivação ou preferência por homens na selecção dos docentes. O rácio professor/aluno é de, aproximadamente, 19 alunos no ensino primário (EP1 e EP2) e 10 alunos no ensino secundário (ES1 e ES2), o que é manifestamente superior às outras unidades espaciais.

¹⁷⁵ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Tabela 6: Número de escolas e alunos segundo níveis e sexo

Níveis de Ensino	No de escolas	N° de Alunos		
		H	M	Total
EP1	64	12859	14120	26979
EP2	49	3842	4539	8381
ES1	28	3926	4252	8178
ES2	15	1519	1369	2888
Total	156	22146	24280	46426

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Na cidade de Pemba existem 8 unidades sanitárias, nomeadamente: um hospital rural, três centros de saúde do tipo II, um posto de saúde de aldeia e um centro de saúde urbano. Existem 29 médicos ao nível da cidade, com um rácio de 4,783.310 habitantes para cada médico.¹⁷⁶

2.2. Distrito de Mecúfi

Segundo o Censo de 2007, o distrito de Mecúfi tem uma população de 43 285, dos quais 20,485 são homens e 22,800 são mulheres. A população do distrito é maioritariamente jovem, sendo que aproximadamente 48% tem menos de 15 anos de idade, e mais de 53% são mulheres.¹⁷⁷

Educação

Pela tabela 7 verifica-se que, em Mecúfi, existem apenas 25 escolas que leccionam o ensino primário do 1º e 2º graus (19 no EP1 e 6 no EP2) e 2 escolas do ensino secundário do 1º grau. Ao contrário da cidade de Pemba em que há uma paridade de género até à conclusão do ES1, o número de alunas (290) que frequentam o ES1 em Mecufi é menos de metade do dos rapazes (741). Não existe neste distrito nenhuma escola do ES2, o que conduz a que muitos alunos, cujas

¹⁷⁶ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁷⁷ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

famílias não têm condições económicas para os deslocarem para Pemba, desistam de estudar.

Um total de 230 professores lecciona em Mecúfi, mas, ao contrário do que acontece em Pemba, nas primeiras classes, o número de professoras é muito reduzido, pois, para um total de 154 e de 43 professores, apenas 59 e 10 são professoras, respectivamente no EP1 e no EP2.¹⁷⁸ No ensino primário (EP1 e EP2), o rácio é de 44 alunos, e no ensino secundário de 22 alunos.

Tabela 7: Número de escolas e alunos segundo níveis e sexo

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	19	3715	3743	7458
EP2	6	615	622	1237
ES1	2	451	290	741
ES2	0	0	0	
Total	27	4781	4655	9436

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Existem apenas dois centros de saúde ao nível do distrito e apenas um médico para 43,285 pessoas.¹⁷⁹

2.3. Distrito de Macomia

De acordo com o Censo de 2007 a população é de 79,825 habitantes, dos quais, 38,412 são homens e 41,413 são mulheres.¹⁸⁰

Educação

A tabela 8 mostra que existe um total de 61 escolas distribuídas por 17,578 alunos, sendo que 9,491 são do sexo masculino e 8,087 do

¹⁷⁸ Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “3 de Março”.

¹⁷⁹ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁸⁰ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

feminino. Mantêm-se duas tendências relativamente à frequência escolar: uma primeira que revela que o total de alunos diminui no ensino primário entre os dois níveis de ensino, sendo a frequência do EP2 cerca de 7 vezes menor que a do EP1. A segunda tendência é a diminuição progressiva de alunas proporcionalmente aos níveis de ensino. Saliente-se também o número reduzido de escolas do EP2 (apenas 12), o que favorece a desistência escolar de rapazes e raparigas e estimula o “casamento prematuro” das meninas.

Relativamente ao número de professores o total é de 352, sendo que 66 são mulheres e 249 são homens.¹⁸¹

Ao nível do distrito, o rácio professor/aluno é de aproximadamente 42 alunos no ensino primário (EP1 e EP2) e de 30 alunos no ensino secundário (ES1 e ES2).

Tabela 8: Número de escolas e alunos segundo níveis e sexo.

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	47	7592	6908	14500
EP2	12	1150	814	1964
ES1	1	681	333	1014
ES2	1	68	32	100
Total	61	9491	8087	17578

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Em Macomia existem 4 centros de saúde, e 2 postos de saúde. Existe apenas um médico ao nível do distrito para 79,825 habitantes¹⁸².

¹⁸¹ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁸² Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

3. Província de Zambézia

Localizada no centro do país, a Zambézia tem uma população de 3.890,453 habitantes, dos quais 1,878.160 são homens e 2,012.293 são mulheres. Cerca de 47.8% da população tem menos de 15 anos.¹⁸³

Educação

Na província da Zambézia, a taxa de analfabetismo é de 62.5%. Desta percentagem, 43.5% corresponde ao sexo masculino e 79% ao sexo feminino. Esta taxa, tal como acontece nas outras províncias abrangidas por este estudo, varia de acordo com a área de residência, sendo superior na zona rural, 68.2 %, contra 37.5 da área urbana.¹⁸⁴ É de salientar uma taxa líquida de escolarização muito baixa no total de alunos que frequentam os diversos níveis de ensino, mantendo-se a tendência de assimetrias entre rapazes e raparigas (tabela 9).¹⁸⁵

Tabela 9: Taxa de Escolarização por sexo, segundo o nível de ensino

Nível de ensino	Taxa de Escolarização					
	Bruta			Líquida		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
EP1	162.3	173.1	151.6	*	*	*
EP2	57.4	68.3	46.6	14.2	15.9	12.5
ES1	23.3	29.1	17.7	8.3	9.8	6.9
ES2	6.3	8.0	4.6	1.1	1.4	0.9

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Zambézia possui 210 unidades sanitárias, entre 154 centros de saúde, 47 postos de saúde, 8 hospitais (geral, rural e distrital) e 1 hospital provincial. Existem 75 médicos, os quais, num universo de 3,890.453

¹⁸³ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁸⁴ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁸⁵ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

habitantes, cada médico atende 51,872.706 pessoas,¹⁸⁶ tornando evidente que esta é a unidade espacial com o maior rácio médico/habitante, superando em quase 20 mil, a província de Cabo Delgado.

Língua

A maioria da população tem como língua materna o *Elomwe* (37.1%), seguida de *Echuwabo* (23.5%), Português (9.2%) e *Cisena* (8.2%)¹⁸⁷.

Religião

Nesta província 40% da população é católica, 15.2% não têm religião e quase 10% da população professa a religião Islâmica.¹⁸⁸

3.1. Cidade de Quelimane

Segundo o Censo (2007) Quelimane, a capital e a maior cidade da província da Zambézia tem uma população total de 193,343 habitantes, dos quais 99,172 são homens e 94,171 mulheres.¹⁸⁹

Educação

Como podemos constatar através da tabela 10, a cidade de Quelimane tem 63 escolas, sendo 27 do EP1 e também 27 do EP2, havendo 7 do ES1 e apenas duas escolas do ES2. A cidade tem um total de 64,522 alunos, onde 32,220 são raparigas e 32,302 são rapazes. Em todos os níveis de ensino o número de rapazes é mais elevado em detrimento do número das raparigas, com excepção do EP1 que tem 17,556 raparigas e 16,718 rapazes.

Em Quelimane existem 1462 professores, dos quais 776 são do sexo feminino e 686 são do sexo masculino. É interessante evidenciar que nesta cidade o número de professoras é superior ao de professores no EP1, sendo 477 mulheres e 127 homens. Saliente-se que, tal como vimos em outras áreas, no ES1 e ES2, o número de professoras é

¹⁸⁶ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

¹⁸⁷ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

¹⁸⁸ idem

¹⁸⁹ INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

muito reduzido (237 homens para 74 mulheres no ES1 e 147 homens em detrimento de 32 mulheres no ES2).¹⁹⁰ O rácio professor/aluno no EP1 e EP2 é de cerca de 47 e do ES1 e ES2 é de 37 alunos.

Tabela 10: Número de escolas e alunos segundo os níveis e sexo

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	27	16718	17556	34274
EP2	27	6028	5876	11904
ES1	7	7653	7142	14795
ES2	2	1903	1646	3549
Total	63	32302	32220	64522

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Em relação às unidades sanitárias, este distrito possui 1 hospital provincial, 4 centros de saúde urbanos, 3 postos de saúde e 1 centro de saúde do tipo III. Existem 38 médicos, assim, com um total de 193,343 residentes. O rácio é de 5,087.973 habitantes para cada médico.¹⁹¹

3.2. Distrito de Mocuba

Segundo o Censo de 2007, Mocuba tem 300,628 residentes, dos quais 147, 202 do sexo masculino e 153,426 do feminino. Com uma área de 8803 km², em 2007 a densidade populacional rondava os 34,150 habitantes por km².

Educação

A tabela 11 mostra que o distrito de Mocuba tem 261 escolas, a maioria do EP1, um número reduzido de escolas secundárias, tendo apenas uma escola que lecciona o ES2. Existem 117,303 alunos,

¹⁹⁰ Ministério da Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁹¹ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

sendo que o número de rapazes matriculados é maior do que o de raparigas em todos níveis de ensino, com um total de 62,195 alunos contra 55,108 alunas. O facto de o número de escolas do EP2 serem quase 4 vezes menor que o de EP1, pode ser uma das razões para a extrema redução dos alunos que frequentam o segundo nível do ensino primário. Mais uma vez, e de forma bem acentuada, se constata as poucas oportunidades de progressão escolar para a população que vive em Mocuba e para o acesso ao emprego formal, particularmente das raparigas.

No que se refere ao número de professores de um total de 1714 professores apenas 728 são mulheres, sendo que, em todos os níveis de ensino, o número de mulheres é inferior ao dos homens. O rácio professor/aluno ao nível do distrito é de aproximadamente 64 alunos no ensino primário (EP1 e EP2) e 140 alunos no ensino secundário (ES1 e ES2)¹⁹².

Tabela 11: Número de escolas e alunos segundo níveis e sexo.

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	198	47185	43086	90271
EP2	55	7318	5867	13185
ES1	7	6278	4984	11262
ES2	1	1414	1171	2585
Total	261	62195	55108	117303

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

O distrito de Mocuba tem 1 hospital rural, 2 centros de saúde urbanos, 8 postos de saúde, 2 centros de saúde do tipo III e 3 postos de saúde de aldeia. Ao nível do distrito há 6 médicos. Com um total de 300,628 habitantes, cada médico atende 50,104.666 pessoas.¹⁹³

¹⁹² Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁹³ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

3.3. Distrito de Alto Molocué

Em 2007, o Censo indicou para este distrito uma população de 272,482 residentes, dos quais 131,709 são homens e 140,773 mulheres. Com uma área de 6386 Km², a densidade populacional rondava, em 2007 em 42,67 habitantes por km².

Educação

A tabela 12 evidencia que no distrito de Alto Molocué existem 272 escolas, sendo que 217 são do EP1, havendo apenas uma escola do ES2. Mais uma vez o acesso ao segundo nível do ensino primário é muito reduzido, considerando que há quatro vezes menos escolas que no primeiro nível. Do mesmo modo, o número de alunos reduz-se enormemente nesses mesmos níveis, passando de um total de 70,500 no EP1 para 11.084 no EP2. Mesmo considerando a existência de reprovações e de mudança de residência, não é de todo crível uma diferença de cerca de 60.000 a menos, no EP2. Esta situação é mais grave se considerarmos que, pelos dados fornecidos pelo Ministério da Educação, uma grande maioria das e dos alunas/os não concluem o ensino primário.

Leccionam no distrito 1511 professores dos quais 1015 são do sexo masculino e 497 do sexo feminino. Em termos de rácio professor/aluno, no ensino primário é de 57 e no ensino secundário de 73 alunos.¹⁹⁴¹⁹⁵

¹⁹⁴ Tal como no distrito de Mocuba, o rácio professor aluno no ES parece-nos demasiado irrealista, contudo, esta foi a informação obtida oficialmente.

¹⁹⁵ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Tabela 12: Número de escolas e alunos segundo níveis e sexo.

Níveis de Ensino	Nº de escolas	Nº de Alunos		
		H	M	Total
EP1	217	35149	35351	70500
EP2	51	5878	5206	11084
ES1	3	2963	2298	5261
ES2	1	925	521	1446
Total	272	44915	43376	88291

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

Ao nível do distrito existem 21 unidades sanitárias, sendo 1 hospital rural, 1 centro de saúde do tipo I, 6 centros de saúde do tipo III, 5 postos de saúde e 8 postos de aldeia. Existem apenas 2 médicos o que significa que com 272,482 habitantes, cada medico atende 136,241 pessoas.¹⁹⁶

3.4. Distrito de Gurulé

Segundo o Censo de 2007, o distrito de Gurulé tem uma população de 297,935 habitantes, dos quais 145,989 são homens e 151,946 mulheres. Com uma área de 5606 km², a densidade populacional ronda os 53,15 habitantes por km².

Educação

A tabela 13 mostra que o distrito de Gurulé tem 262 escolas, sendo a maioria do EP1. O EP2 tem 69 escolas, o ES1 4 escolas e o ES2 apenas uma.

Como se pode constatar, em todos os níveis de ensino existe uma disparidade entre o número de raparigas e de rapazes, sendo o número daquelas mais reduzido. Em função da tabela 13 podemos perceber que o acesso à educação da rapariga continua limitado.

¹⁹⁶ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

No que diz respeito ao número de professores podemos observar que existe um total de 1609 professores, onde 1030 são homens e 579 mulheres. No EP2 existe uma diferença colossal entre o número de professores e professoras, existem 226 homens e apenas 82 mulheres. Esta discrepância acontece também no ES1, onde encontramos 76 professores e somente 16 professoras¹⁹⁷. O rácio professor/aluno ao nível do distrito é de 66 alunos no EP1 e EP2 e no ES1 e ES2 de 52 alunos.

Tabela 13. Número de escolas e alunos segundo os níveis e sexo

Níveis de Ensino	NO de escolas	N° de Alunos		
		H	M	Total
EP1	188	44009	42296	86305
EP2	69	6193	5264	11457
ES1	4	3116	2331	5447
ES2	1	966	457	1423
Total	262	54284	50348	104632

Fonte: Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

Saúde

O distrito de Gurué tem 29 unidades sanitárias, existindo 1 hospital rural, 6 postos de saúde, 17 postos de saúde de aldeia, 1 centro de saúde do tipo I, 4 centros de saúde do tipo III. Neste distrito existem 4 médicos e 297,935 habitantes, o rácio é de 74,483.75 habitantes para cada médico.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Ministério de Educação, Direcção de Planificação e Cooperação (2011), levantamento estatístico “03 de Março”.

¹⁹⁸ Informação prestada pela Direcção de Planificação e Cooperação do MISAU (2012).

