BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA PENSANDO NA DESIGUALDADE SOCIAL EDUCATIVA EM ANGOLA

*Bourdieu and Education: a critical conception thinking on educational social
inequality in Angola*

LINO, Constância¹

Resumo

Pierre Bourdieu é um dos grandes sociólogos do século XX, reconhecido internacionalmente, e um dos grandes pensadores contemporâneos a abordar a questão da educação de forma tão relevante. Neste artigo apresentamos sua teoria acerca da educação nas sociedades modernas, em que aparece uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Em seguida, propomos uma reflexão sobre alguns aspetos da desigualdade social angolana à luz da teoria de Bourdieu.

Abstract

Pierre Bourdieu is one of the great sociologists of the twentieth century, recognized internationally, and one of the greatest contemporary thinkers to address the issue of education. This article presents the theory of Bourdieu on education in modern societies, in which appears a significant relationship between the school and the role of reproduction and legitimation of social inequalities in the context of capitalism. Then we propose a reflection on some aspects of Angolan social inequality in the light of Bourdieu's theory.

Palavras-chave: *Bourdieu; Conceção crítica; Desigualdade social em Angola; o papel da educação.*

Key-words: *Bourdieu; Critical conception; Social inequality in Angola; The role of education.*

Data de submissão: Novembro 2019 | **Data de publicação:** Dezembro 2020.

¹ CONSTÂNCIA CHIPIMO LINO – Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe. ANGOLA. Universidade Lusófona de Lisboa. E-mail: constancialino78@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo sugere uma análise sobre a teoria de um dos mais influentes pensadores das ciências humanas no século XX, Pierre Bourdieu, no que se refere à área em que mais contribuiu: a educação nas sociedades modernas. Na concepção do autor, aparecem relevantes aspetos sobre a relação entre herança familiar, sobretudo cultural, e desempenho escolar; além de se estabelecer uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo.

Partindo dessas questões teóricas, abordadas nas primeiras quatro partes deste artigo, procuramos trazer alguns aspetos da desigualdade social angolana, especialmente a que atinge a esfera educacional, de maneira a estabelecer uma reflexão dessas desigualdades à luz da teoria crítica bourdiesiana. Essas reflexões aparecem na parte cinco e na conclusão deste artigo, que não pretende fazer uma análise profunda acerca dessa relação e nem sequer a explanação de qualquer verdade numa área discutida teoricamente e recheada de pesquisas aprofundadas, mas apenas levar o leitor a um pensamento mais cuidadoso sobre a educação e o seu papel nas sociedades modernas.

1. A POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO SOCIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU

Elaborando obras, após obras, um sistema completo de análise das relações sociais, Bourdieu desenvolveu uma sociologia que trouxe relevante reflexão crítica em torno das estruturas sociais. Para o autor, o papel do sociólogo, enquanto pesquisador atento das interlocuções sociais, seria o de desvendar o que se passa por trás das estruturas sociais, identificando os traços invisíveis que não podemos notar através de um simples olhar de senso comum.

Bourdieu elabora, desse modo, um sistema teórico voltado a mostrar como as condições de participação social dos indivíduos baseiam-se na herança social, que se reproduz constantemente numa determinada sociedade - a qual ele chama de estrutura estruturante. Ou seja, a sociedade seria uma estrutura estruturante na medida em que suas mais profundas relações estão constantemente sendo reestruturadas a partir das ações dos seus indivíduos. Assim, o acúmulo dos bens simbólicos, entre eles a educação, concentra-se nas estruturas do pensamento dos indivíduos, e também nas manifestações externalizadas por suas ações (Bourdieu, 1989).

É importante ressaltar que a relação de interdependência entre o conceito de habitus e o conceito de campo é condição para seu pleno entendimento. O conceito de “campo” em Bourdieu representa um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos. Como exemplo, podemos citar o campo jornalístico, o campo literário, o campo educacional, dentre muitos outros. Cada campo teria, segundo Bourdieu, uma certa autonomia, havendo suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Dentro desses espaços limitados, os indivíduos atuam segundo seu capital social, ou seja, as possibilidades que possuem de acordo com a rede de contatos da qual fazem parte.

Ou seja, a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre habitus individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são, antes, produtos da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura (Setton, 2002).

É através dos seus habitus que os indivíduos elaboram os seus trajetos e asseguram a reprodução social. Esta reprodução não pode se realizar sem a ação dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais por uma forma de dominação simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles. Dessa maneira, um dos primeiros e mais importantes conceitos utilizados por Bourdieu é o de habitus, que é determinado pela posição social do indivíduo na sociedade, posição esta que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O habitus traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de ser também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (Bourdieu, 1989).

Outro conceito importante do autor consiste no “capital cultural”, bastante utilizado nos seus trabalhos sobre escolaridade. O capital cultural refere-se, aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social. É o conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiências com teatro, artes, idiomas e boas maneiras (Bourdieu, 1998). Este conceito distingue-se de outros dois também de suma importância, o “capital econômico” e o “capital social”, sendo o capital econômico relacionado às posses financeiras e os bens portados pelo sujeito, enquanto o capital social vincula-se às redes de relações sociais que este sujeito possui com outros agentes.

Segundo Bourdieu, os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura “erudita”, pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, teriam maior probabilidade de obter o sucesso escolar. Nas suas pesquisas em França, Bourdieu procurou demonstrar que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Ou seja, a escola pressupõe certas competências que são adquiridas na esfera familiar e no meio social do indivíduo. Utilizando-se do conceito de “violência simbólica”, o autor procura desvendar os mecanismos que fazem com que os sujeitos aceitem com naturalidade as representações e as ideias dominantes, coordenadas pela burguesia. A violência simbólica, na sua visão, seria desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as colocam em prática e sobre a qual se apoiaria o exercício da autoridade (Vasconcellos, 2002).

Seria através da transmissão da cultura escolar, a partir especialmente do ambiente da escola, com suas regras, valores e padrões de comportamento, que a classe dominante revelaria a sua violência simbólica sobre alunos das classes populares. Isso ocorreria a partir de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas e temáticas abordadas. Com isso, a violência simbólica se mostraria eficaz, no sentido de explicar a adesão dos dominados pela cultura imposta pelas classes dominantes, na qual se aceitam regras, sanções, regras de direito ou morais e práticas linguísticas.

2. O CAPITAL SOCIAL

O conceito de capital social consiste num conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento. Em outras palavras, representa a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações, entretanto, são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço geográfico ou no espaço econômico e social, uma vez que são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade pelos agentes participantes (Bourdieu, 1998).

É importante destacarmos que a existência de uma rede de relações não é exatamente um dado natural, como é o caso do grupo familiar, por exemplo, o qual se define pela caracterização genealógica que a constitui. Pelo contrário, é produto do trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, com vistas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais. Nela se estabelecem sentimentos de reconhecimento, de respeito, amizade, dentre outros. Estabelecem-se também garantias institucionalizadas, como direitos. Tudo isso, constituído a partir das trocas efetuadas pelos seus membros, tais como palavras e presentes. Como assegura o autor:

A troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites, isto é, os limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, comensalidade, casamento, não pode ocorrer. Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo (Bourdieu, 1998, p. 68).

3. O CAPITAL CULTURAL

Quanto ao capital cultural incorporado à realidade escolar, distinguem-se três formas sob as quais o capital cultural pode subsistir: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (Bourdieu, 1998).

No estado incorporado, o capital cultural aparece sob a forma de disposições duráveis no organismo do próprio indivíduo. É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus. Este capital não pode ser transmitido instantaneamente, diferentemente do dinheiro ou de um título de nobreza, mas se adquire de uma forma totalmente dissimulada e inconsciente. Como diz: “Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador, com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.” (Bourdieu, 1998, p. 75).

No estado objetivado, aparecem sob a forma de bens culturais, como quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas. O capital cultural, no estado objetivado, detém um certo número de propriedades que se define apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. Como diz:

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que permanece irreduzível, por isso mesmo, aquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (Bourdieu, 1998). Quanto à sua existência, diz: É preciso não esquecer, porém, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser adequado pelos agentes e utilizado como arma e objeto às lutas que se travam no campo da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, pois, na medida de seu capital incorporado (Bourdieu, 1998).

Por fim, o estado institucionalizado é um tipo de forma de objetivação que é preciso ser colocado à parte, uma vez que concede ao capital cultural propriedades completamente originais. Segundo diz: Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo - os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (Bourdieu, 1998).

4. O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO DE ACORDO COM A CLASSE SOCIAL

Bourdieu distingue três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar os quais seriam adotados tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites (Martins & Nogueira, 2002).

O primeiro desses grupos, pobre em capital econômico e cultural, tenderia a investir de modo moderado no sistema de ensino. Seria um investimento relativamente baixo, o que se explicaria por diversas razões.

Em primeiro lugar, devido à percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as oportunidades de sucesso são reduzidas, na medida em que faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar. Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo facto de que o retorno do investimento escolar é dado a longo prazo, sendo que essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera. Seria um pesado fardo, por exemplo, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho, fator necessário para se adquirir a qualificação exigida para altas funções. Segundo Bourdieu, nessas famílias, de uma forma geral, a vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas, esperando dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter. Esse estágio de educação já significaria, na maioria dos casos, o alcance de uma escolarização superior à dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira longa só seria feito nos casos em que as crianças apresentassem, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar.

Já as classes médias - ou pequena burguesia, segundo a expressão de Bourdieu -, tenderiam a investir árdua e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse comportamento se explicaria, em primeiro lugar, pelas oportunidades objetivamente superiores dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam um volume razoável de capitais que lhes permitiriam apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos. Para Bourdieu, no entanto, o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas pelas oportunidades comparativamente superiores de seus filhos. Seria necessário considerar, igualmente, as expectativas quanto ao futuro, sustentadas por esses grupos sociais. Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites.

Todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, dessa maneira, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social. Nessas classes sociais seria normal evidenciar determinadas disposições de abdicarem aos prazeres imediatos, em benefício do seu projeto de futuro, especialmente dos filhos. Sacrificariam a compra de bens materiais e viagens, por exemplo, de modo a investirem na boa escolarização dos seus filhos.

Além disso, a classe média tenderia a controlar a fecundidade, desenvolvendo a estratégia de concentrar os recursos num número reduzido de filhos. Embora, de um modo geral, possa se falar que a aspiração por ascensão social, que caracteriza as classes médias, conduz à tendência de se investir fortemente na escolarização dos filhos, não se pode esquecer que o grau em que isso ocorre dependeria do peso relativo dos capitais em cada uma das frações da classe média. As frações mais providas de capital econômico - ao contrário das que possuem quase que exclusivamente capital cultural - tenderiam a não conceder uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar. Seria necessário observar, também, que a tendência maior ou menor ao investimento escolar estaria relacionada com a trajetória ascendente ou descendente da fração de classe média em questão. Nesse sentido, os grupos ascendentes seriam os que depositariam maiores esperanças na escolarização de seus filhos.

Por fim, Bourdieu se refere às elites econômicas. Esses grupos investiriam na escola de uma forma bem mais descontraída do que as classes médias. Isso deve-se, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. As condições objetivas, como a posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Ademais, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente.

Em relação às elites, é importante salientar que Bourdieu contrasta as frações mais ricas em capital cultural com aquelas mais ricas em capital econômico. As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já as frações mais ricas em capital econômico tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico.

5. BREVE REFLEXÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS EM ANGOLA À LUZ DE BOURDIEU

A história de Angolana mostra como as desigualdades sociais foi se retractando pelas últimas décadas, nomeadamente a coexistência de sociedades tradicionais e de uma população urbana de classes médias com outras aspirações a usar a educação dos filhos como processo de ascensão social. Neste sentido, a contribuição crítica de Bourdieu pode ser de extrema relevância para uma análise da realidade Angolana.

A política educativa angolana preconiza o acesso universal à escola e o Ministério da Educação tem desenvolvido esforços para expandir a rede escolar, de tal modo que de 1.733.549 crianças a frequentar as primeiras 6 classes em 2002 passou para 3.757.677 crianças em 2008 (MED, 2008). Apesar disso, o meio rural tem ficado desfavorecido devido à escassez de investimento social e infraestrutural. Por esta razão, viver no campo ainda é penoso e penalizante.

Do ponto de vista dos indicadores educativos, constata-se no meio rural: a taxa geral de alfabetização de adultos é de 67% para homens e 65% para mulheres; a desigualdade de género apresenta índices de 0,46 no nível primário, 0,78 no secundário e 0,66 no superior; a educação é realizada segundo um currículo nacional único; existem muitos professores imprevistos, isolados nas zonas rurais e desapoitados; as orientações oficiais do ministério chegam tarde às zonas rurais; as insuficiências organizativas e infraestruturais tornam precárias as condições de ensino; a estrutura da rede escolar é deficitária, o que obriga os alunos a percorrer longas distâncias; o ensino é realizado em língua portuguesa, o que produz interferências na aprendizagem das crianças cuja língua materna é uma língua bantu (Zau, 2002, pp. 201; 211-215; 258). A educação oficial não tem, assim, um terreno favorável para se instituir como fator de desenvolvimento local.

A educação tradicional no meio rural coexiste com a educação oficial e apresenta as seguintes características: realiza-se de forma espontânea, informal, por imitação e diferenciada por género; de natureza comunitária, ou seja, ligada às situações da vida e aos papéis sexuais e sociais futuros; visa preservar a identidade cultural e capacitar para a vida social/comunitária; inclui rituais de passagem à vida adulta, a que os/as jovens têm de se submeter; assegurada pelos adultos, de tal forma que faz sentido o provérbio que refere que “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”.

A coexistência entre a educação oficial e a tradicional nem sempre é pacífica na medida em que não existem mecanismos de mediação e diálogo no sentido de potenciar a educação das crianças e jovens tendo em conta as políticas educativas nacionais. Em muitos casos, a influência da educação escolar, livresca, é minimizada pela supremacia da tradição. A inexistência de mediadores culturais ou animadores sociocomunitários dificulta o diálogo entre as culturas presentes: a urbana, de cariz ocidental e a indígena.

Nas sociedades rurais matriarcais, dependentes da agricultura praticada pelas mulheres, estas detinham grande prestígio. As mulheres africanas tradicionais, responsáveis pela economia familiar, possuíam poder económico e influência política. O colonialismo trouxe perda de status da mulher com repercussões nos dias de hoje, registando-se atualmente tímidas reações destas na tentativa de o restaurar. Mas não conseguem ir mais longe devido às imposições da tradição e aos estereótipos que as remetem para segundo plano.

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

Na era colonial muitos rituais foram suprimidos pelas políticas coloniais e pela igreja católica na tentativa de aniquilar as culturas das comunidades, consideradas “atrasadas” ou atentatórias da moral cristã. Mas, a insistência nas tradições tornou os rituais num fenómeno cultural sólido no meio rural. A “resistência cultural” (Cabral, 1999) no meio rural contribuiu para a preservação das tradições, entre as quais os rituais iniciáticos através dos quais os jovens de ambos os sexos adquirem o estatuto de adultos e o respeito da comunidade. Esses rituais constituem verdadeiras “escolas da vida” mas alguns integram práticas que, à luz dos princípios da dignidade humana e da igualdade, podem ser consideradas indignas, merecendo, por isso, crítica e repúdio.

Na sociedade angolana vigoram representações sociais sobre a mulher, construídas por referência a valores ecléticos que permeiam o contexto urbano e face à tradição, vigente no contexto rural. Deste modo, é possível registar diferenças expressas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Representações sociais sobre a mulher em Angola.

MEIO RURAL	MEIO URBANO
Valores culturais tradicionais limitativos da autonomia e importância social da mulher.	Valores culturais sincréticos (liberais) favoráveis à expressão da liberdade e afirmação da mulher.
Diferenciação marcada de papéis sexuais reservando à mulher destaque no contexto doméstico.	Reconhecimento da igualdade de género e diluição de papéis, favorecendo a expressão da igualdade de género.
Manutenção dos ritos de passagem como forma de legitimar o papel social da mulher na comunidade.	Os ritos têm sido paulatinamente abandonados por influência do modo de vida urbano.
Acesso à escola dificultado (distâncias, escassez de recursos/equipamentos).	Acesso à escola facilitado, embora possam persistir dificuldades económicas.
Educação escolar como perda de tempo (não produtiva, não valoriza a tradição).	Educação/escolarização como fator de mobilidade e afirmação social.
Dependência da mulher reforça o seu estatuto e credibilidade.	Autonomia da mulher é viável devido à participação na criação do rendimento familiar.
Valor da mulher associado ao casamento, à maternidade e vínculo à família.	A mulher afirma o seu valor por mérito próprio e conquista o seu espaço social.
Lugar da mulher é em casa, por isso não precisa da escola para nada.	Escolarização da mulher é importante como fator de afirmação social e de emancipação.

Fonte: Elaboração própria.

Inversamente ao que acontece no meio urbano onde a mulher encontra condições para a sua afirmação e emancipação sociais, no contexto rural assiste-se à sua subalternização.

No meio rural, a condição de mulher adulta é conquistada mediante os ritos de iniciação. Nestes, ela prepara-se para assumir os papéis de esposa e mãe, de gestora do lar e da vida familiar. Portanto, a construção social do género feminino reporta-se a valores culturais que diminuem a mulher enquanto ator social, na medida em que restringem a sua participação social ao contexto doméstico. Trata-se de “cidadania mitigada” já que a mulher acaba por não ter expressão social. A submissão da mulher rural a rituais de passagem contribui para que ela não aceda plenamente à cidadania social, limitando-se as suas oportunidades de intervenção na comunidade. Neste contexto, não se estimula a escolarização das raparigas já que o seu destino é traçado em função dos interesses masculinos e tendo como horizonte o lar familiar. Esse “destino” tem a marca da tradição que impede as próprias mulheres de a contrariar.

Se a cidadania pressupõe o gozo pleno dos direitos cívicos e a assunção da pessoa como ser socialmente comprometido com o projeto coletivo, implicando intervenção social, então ela não se aplica à mulher angolana rural que vê cerceadas as suas oportunidades de participação e afirmação sociais. Daí que qualquer corrente ideológica que defenda concepções de cidadania reportadas a valores e práticas culturais particulares, que condicione os direitos cívicos, que discrimine em função do género, não pode ter acolhimento porque a cidadania, enquanto património de todos, não se restringe a interesses de comunidades que não partilham os valores democráticos da igualdade de direitos e da dignidade humana.

Os grupos sociais adotam processos para promover a integração dos seus membros e entre esses, figura a socialização. Esta opera-se geralmente no contexto da tradição recorrendo-se a mecanismos de sedução, imposição e controlo. O processo social funciona segundo regras e mecanismos que se impõem, aparecendo os mais velhos como guardiães do património, dos usos e costumes, em função dos quais a praxis social ganha sentido. Cabe-lhes manter a tradição e assegurar os processos de transmissão da herança cultural segundo a qual se reconhecem os membros da comunidade. Estes têm de agir de acordo com a tradição, sob pena de serem excluídos desta “cidadania comunitária”

As representações simbólicas sobre os papéis sexuais, construídas no âmbito da socialização e enquanto expressão social da construção do género, desempenham enorme função social e regulam os comportamentos sociais. Pela socialização, os atores tendem a gerar mitos racionalizadores para justificar os factos da vida e os comportamentos, passando a agir de acordo com regras estritas como se obedecessem a um script. Para Bhabha (1998) o processo de significação, de produção dos ícones e símbolos, de construção dos mitos e metáforas por meio dos quais a cultura é vivenciada e a vida social orientada, contém no seu interior uma espécie de limite auto-alienante. Todo o comportamento social passa a ser enquadrado e adquire sentido no contexto dessa partilha dos significados. Esta ideia é congruente com aquilo a que Morgan (1996) designou de “prisões psíquicas”.

As “prisões psíquicas” são armadilhas que os próprios atores criam, nas quais se tornam prisioneiras. Esses processos permeiam o modo de pensar e fazer das pessoas, determinando o seu comportamento. A metáfora da “prisão psíquica” retrata a forma como os sistemas sociais acabam sendo prisioneiros da sua própria forma de raciocínio. Para Morgan, os processos intrapsíquicos como emoções, sentimentos, interesses, etc.,

permeiam a vida organizacional cujo ambiente é impregnado por representações que acompanham as identidades individuais e sociais. O inconsciente dos membros da organização é mediado por categorias que perpassam a ordem social, afetam a subjetividade humana e preenchem o espaço organizacional, enquanto espaço de encontro de sujeitos que constroem a atividade humana, seguindo os seus desejos, mas também respondendo às determinações da ordem social.

Os indivíduos ficam aprisionados por formas de raciocínio naturalmente interiorizadas, em função dos quais realizam as suas ações. Fazem-no de tal forma que nem se apercebem. Cada membro da organização racionaliza os fenómenos, naturalizando-os de forma que justifiquem o seu modo de viver. Assim, todos os fenómenos passam a ser explicados racionalmente a partir dos valores expressos e da realidade partilhada. Qualquer elemento estranho que ponha em causa esta racionalidade é encarado como perigoso. É o que acontece em relação à escola oficial no meio rural angolano, encarada com desconfiança por representar uma ameaça ao *statu quo*.

O meio rural em Angola é pouco permeável a influências culturais de fora, tornando-se tradicionalista. E porque precisa de se preservar, geram-se formas de operar que condicionam a vida das pessoas. Para isso contribuem os ritos de passagem em função dos quais a comunidade garante a construção e reprodução das representações acerca dos papéis sexuais, muito em particular o das mulheres. São estas que, face a estas representações, mais são afetadas como cidadãs. A influência da tradição cultural neste meio é tão poderosa que a educação oficial mal consegue introduzir os valores da igualdade e da dignidade. E o mais grave é que as raparigas, aprisionadas na sua cultura, raras hipóteses têm de escapar a este destino, acabando mesmo por reforçar as lógicas de discriminação e inferiorização da sua condição. Visto que, entre a submissão culturalmente justificada e o ostracismo social, é preferível a primeira condição.

A situação de inferioridade que a mulher rural angolana vive, decorrente da socialização na tradição cultural, pode ser contrariada mediante a adoção de políticas sociais, educativas e culturais, tendentes à sua valorização como cidadã. Estas devem ser encaradas numa perspetiva de promoção da igualdade de género, mas, acima de tudo, de dignificação da mulher angolana e de resgate da sua cidadania social.

CONCLUSÕES

A predominância da educação tradicional comunitária no meio rural condiciona o futuro das raparigas, uma vez que estas, na sequência dos ritos de iniciação, são forçadas a abandonar precocemente a escola porque, após cumprida essa obrigação, têm de se preparar para o casamento e a maternidade. Assim sendo, a mulher rural, cuja função social se restringe ao contexto doméstico, encontra reduzidas oportunidades de participação e intervenção social, deixando-se aos homens a prerrogativa de decidir. Ao reservar-se-lhe apenas o espaço doméstico, invisível e penoso, onde é “rainha”, está-se a cercear a sua condição de cidadã, já que não se lhe garante a plena igualdade de direitos.

A prevalência dos valores tradicionais no meio rural difundidos por práticas educativas que diferenciam os papéis sociais em função do género, contribui para diminuir o estatuto social da mulher, encarando-a como ser subordinado cuja dignidade depende da sua condição de “casada”, ou seja, da sua relação ao esposo e ao lar. A força da tradição no meio rural em relação à qual a mulher se encontra aprisionada faz com que a sua identidade de género se construa por referência a uma situação de submissão, o que dificulta ou impede o processo da sua emancipação social. Esta situação vai perdurando porque, por um lado, a educação oficial é pouco eficaz para contrariar este statu quo e, por outro, porque as políticas sociais de promoção da mulher não chegam aos meios rurais. Além disso, a pobreza endémica no meio rural, associada à escassez de recursos básicos de vida, torna-se mais penalizadora para as mulheres.

Por isso, resgatar a educação tradicional em Angola, despindo-a dos elementos mais prejudiciais, torna-se um imperativo ético e cívico em nome da construção de uma cidadania plena, da qual ninguém seja excluído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M A. Nogueira & A. Afrânio (Orgs.), *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes
- Cabral, A. (1999). *Nacionalismo e cultura*. Santiago de Compostela: Edicions. Laiovento.
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-36. doi:10.1590/S0101-73302002000200003
- MED (2001). *Programa Nacional do Género*. Luanda.
- MED (2008). *Evolução da Educação e Ensino em Angola*. Luanda.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Setton, M. G. J. (2006). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70. doi:10.1590/S1413-24782002000200005
- Vasconcellos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, 23(78), 77-87. doi:10.1590/S0101-73302002000200006
- Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.