

Da Iniciação à Educação. Jovens sul-africanos rumo à época da liberdade¹

Alex Vailati^a

Através de uma análise etno-histórica do corpus de rituais de iniciação da cultura zulu, será analisado como eles sejam hoje objeto de ressignificação, em consequência do contato com outros termos, heteronômicos, como juventude e educação. Neste modo, será possível evidenciar as ambíguas dinâmicas, oscilantes entre tradição e neoliberalismo, que influenciam o papel social e o imaginário dos jovens habitantes de uma área rural sul-africana.

Educação; Iniciação; Zulu; África do Sul; Jovens.

Um objetivo. Educação para todos

Uma propaganda televisiva sul-africana, transmitida em nível internacional, tem como *slogan* principal a frase: ‘*One Goal. Education for all*’². A propaganda é sobre a trajetória de duas meninas nascidas na África do Sul. Uma receberá uma educação escolar e tornar-se-á uma enfermeira; a outra não irá para a escola e continuará na miséria que frequentemente caracteriza as representações das *townships*³. As duas encontrar-se-ão em uma pequena clínica, a primeira no papel de enfer-

a Professor no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE e membro do NAVI núcleo de Antropologia Visual da UFSC. Email: alexvailati@gmail.com.

meira e a segunda como mãe de uma criança que acabou de morrer. As imagens da propaganda transcorrem paralelamente e o contraste entre a alegria presente na vida da primeira jovem e a miséria da segunda é particularmente violento. O termo 'education' na propaganda parece significar exclusivamente o ensino escolar. A jovem que não teve como estudar é de fato desprovida de qualquer competência para encarar a própria vida e, o que transparece desta breve propaganda é a ineficácia ou até mesmo a inexistência de qualquer outro tipo de educação em relação à instrução obtida nas escolas.

A gênese desta propaganda está na necessidade de difundir e melhorar o sistema educacional sul-africano, um dos primeiros objetivos de todos os Governos a partir do final do *apartheid*. Mas, longe dos centros políticos, estes objetivos institucionais vão de encontro a realidades sociais diversificadas e complexas. Durante a minha estadia de campo em KwaMashabane, uma região do KwaZulu-Natal rural, que confina com o Moçambique⁴, nas várias conversas que tive com os adultos e os idosos do lugar, emergiu bem cedo o conceito de *imfundo iroyal*, que unia dois termos incompatíveis, pelo menos conforme a maneira com que estas categorias tinham sido estruturadas na minha mente. O conceito de educação escolar, ou seja, *imfundo* era ligado ao adjetivo *iroyal*, ou seja, real. Neste caso o referimento vinha do Reino Zulu, que desde o início de 1800 foi uma das estruturas políticas mais fortes em nível local, com uma influência que, como veremos, prolongou-se inclusive até o período do *apartheid*. Portanto se o termo *education*, em referimento às instituições educacionais, era descrito como algo de evidente continuidade com a lei consuetudinária zulu, a minha ideia que a escola fosse um sistema heteronômico na África (Ariès 1960) e totalmente imposto do externo, demonstrou-se inadequada, ou pelo menos não útil para descrever os anos recentes da história de KwaMashabane. A instrução dada na escola, ou pelo menos como esta era estruturada nos anos antecedentes ao final do *apartheid*, parecia ser muito influenciada pela cultura 'tradicional' zulu.

Memórias de iniciação

Uma prática importante de preparação à vida adulta foi, na história zulu, a circuncisão. Atualmente esta prática não é muito presente na memória dos habitantes de KwaMashabane, pelo contrário, foi praticamente esquecida. Todavia, há cerca de 200 anos, rituais de circuncisão masculina eram difundidos em toda a África meridional e amplamente praticados por aqueles grupos que depois teriam sido sujeitados ao Reino Zulu. Em virtude da escassez de fontes referentes a estas práticas, foi considerada a literatura relacionada aos tembe, população que no passado confinava com a região do Reino Zulu. O missionário Junod descreveu de forma extensa e detalhada o *ngoma*, ritual de circuncisão praticado por alguns grupos sob a autoridade do Reino Tembe que se fazia no início de 1800. A ‘escola de circuncisão’ era organizada a cada quatro ou cinco anos e todos os rapazes dos dez aos 16 anos eram enviados pelos pais (Junod 1962:74). Na descrição de Junod, a reclusão dos novatos⁵, que constitui a parte central do rito, é também a mais significativa do ponto de vista da transmissão dos conhecimentos. Depois da circuncisão, operação através da qual é eliminada a parte do corpo que representa a precedente, desprezível – como informa Junod – condição da infância (Junod 1962:76), os novatos devem encarar uma longa reclusão. Certas características desta reclusão são duras provas às quais os jovens devem se submeter; entre estas encontramos os espancamentos, a sede, o frio e, enfim, a morte. A morte, entendida aqui como a possibilidade deste evento, considerando que não era raro que algum novato morresse após a ingestão de remédios tradicionais. As provas tinham o objetivo principal de tornar o rapaz circunciso um invulnerável guerreiro.

Esta interpretação do ritual de circuncisão é representativa de como os tembe colocavam-se no contexto regional. É interessante notar como a caça, segundo as palavras de Junod, “é a única coisa útil de que se fala no ritual *ngoma*” (Junod 1962:89). De fato, a caça já não era uma atividade de subsistência, mas inseria a população tembe em uma complexa rede de comércio internacional. Um costume pronun-

ciado durante o ritual dizia de fato: “é o elefante que nos permite de comprar as roupas (através da venda de suas presas); é ele que traz saúde!” (Junod 1962:87). O comércio das presas de marfim do elefante era então, já 200 anos atrás, percebido como uma atividade que trazia saúde às pessoas. E é esta provavelmente a causa principal que induziu antes os soberanos tembe e sucessivamente os zulu a abolir a circuncisão, ou melhor, a readaptar o ritual com o fim de treinar grupos de natureza militar. Antes estes serviam para a caça ao elefante, cujo fim era claramente comercial; sucessivamente foram destinados à própria guerra.

A este ponto as fontes referentes à população zulu permitem focar a atenção nas peculiaridades da estrutura do ritual que foi adotado na segunda década de 1800, depois da subida ao poder de Shaka (Bryant 1949, 1964). A circuncisão neste período já não era mais praticada. De fato, a política expansionista não permitia que os jovens permanecessem incapacitados para combater por semanas, após a intervenção cirúrgica. Mas a estrutura do ritual manteve muitas continuidades com o passado. De fato, era comum que todo jovem (Krige 1936:81-86), alguns anos após ter atingido a maturidade sexual, se dirigisse até à residência real para fazer parte dos regimentos do Reino. As classes regimentais ou *amabhuto* eram praticamente grupos de pessoas com a mesma idade. Fazer parte de um único *ibhutu* estabelecia uma ligação que continuaria para a vida toda.

A entrada em um *ibutho* era necessária para serem reconhecidos como membros da Nação (*isizwe*) zulu: somente através deste passo era possível serem colocados dentro da hierarquia que era a base da sociedade monárquica zulu. Aqui é interessante notar como o procedimento de arregimentação – *ukubuthwa* – seguia aproximadamente os rituais de circuncisão já descritos: o isolamento do próprio grupo social, a residência em um lugar isolado com outros jovens na mesma condição, a dependência da autoridade gerontocrática dos líderes locais, os *izinduna*, e enfim, os procedimentos para fortalecer o jovem. O que o ritual destaca é a rivalidade e a competição que se desenvolvia

entre diferentes regimentos e inclusive entre os próprios indivíduos, característica ausente na literatura anterior.

O tipo ideal do grande líder, que é considerado frequentemente um modelo a ser imitado, inclusive na contemporaneidade, aparece já nas fontes históricas e etnográficas referentes aos regimentos. Nestes casos, a competição era árdua e a excelência nas atividades desenvolvidas era consideravelmente requerida. De fato, a colocação na sociedade do jovem guerreiro era decidida com base em sua conduta. O momento no qual os regimentos eram desfeitos era decidido pelo soberano. A duração média do período de treinamento era estimada em cerca de seis meses. Todavia os jovens, aos quais era concedido o poder de voltar às próprias aldeias, ficavam à disposição do soberano por um tempo indeterminado que poderia durar até muitos anos, conforme as exigências da Nação. Durante este período geralmente não era concedido aos jovens autorização para se casarem. A definitiva entrada na sociedade como homens acontecia de fato somente quando o rei concedia aos guerreiros a permissão de se casarem (Krige 1936:119). Somente neste momento um jovem podia se considerar completo, através da sua entrada na vida social como marido e pai, com todas as responsabilidades, mas, sobretudo com os privilégios que esta condição comportava.

A derrota sofrida pelos zulu por obra dos ingleses em 1879 implicou na abolição forçada destas práticas destinadas ao reagrupamento com fins militares dos jovens vigorosos. De fato, o Governo da colônia impôs a interrupção de toda atividade que podia ter um caráter militar. Portanto, em 1900, para ‘tornarem-se adultos’, os jovens foram constrangidos a adotar novas estratégias. Sempre mantendo os jovens colocados em uma estrutura familiar baseada no controle dos pais (Carton 2000), o percurso de iniciação parece heteronomizar-se. O que antes era atribuível ao âmbito das práticas de iniciação, se deslocará nestes anos sob o domínio do trabalho migrante (Mayer & Mayer 1974). Se antes, circuncisão ou regimentos eram espaços sociais nos quais os jovens podiam começar o percurso de entrada na sociedade

através da demonstração de um valor por eles possuído, agora a migração torna-se um dos poucos caminhos para demonstrar a própria excepcionalidade. A partir deste momento a acumulação de capital econômico torna-se o objetivo. Mas muitas vezes, seja na literatura científica como nos discursos entre as pessoas, os processos migratórios são descritos como se fossem práticas de iniciação. A diferença principal, que é o fio condutor para analisar as transformações históricas características do Zululand, refere-se ao planejamento. Neste caso, observa-se um processo definível como alienação do planejamento. As práticas destinadas à construção dos adultos – e, portanto, da sociedade – continuam sendo elementos com os quais as pessoas devam confrontar, mas que se afastam cada vez mais das escolhas do próprio grupo. Como já foi observado, a iniciação, especialmente com relação ao gênero masculino⁶, não parece ter deixado rastros na memória das pessoas. Emblemática é uma resposta de D., um jovem com cerca de vinte anos, à minha pergunta sobre o que eram os *amabhuto*: “fazia-se tempos atrás, diz respeito às nossas origens, mas hoje não pode existir porque existe a democracia”. Esta nova significação de democracia, que indica o período pós-*apartheid*, parece aqui negar qualquer continuidade com o passado, elevando dessa forma a escola como ‘único’ sistema de transmissão de conhecimentos.

Sistemas educacionais

A escola, em KwaMashabane como na maior parte do KwaZulu, foi introduzida primeiramente pela ação de missionários (Etherington 1978). Todavia, a escola desde o início revelou-se uma instituição muito mais neutra do que as Igrejas: “quando a Igreja começou a perder a sua importância na comunidade política, a escola, tendo sido liberada do controle missionário, tornou-se um âmbito relativamente apropriado para ser reinserida novamente em uma rede de significados locais” (Ngwane 2002:277). Geralmente, a maior parte dos idosos que eu entrevistei, já tinha tido a oportunidade de fre-

quantar a escola por pelo menos dois ou três anos, quando eram crianças. Neste caso refere-se a pessoas com registro de idade que varia dos 60 aos 70 anos.

Uma fotografia do sistema educacional destinado às populações negras, tirada em 1926, de fato, já teria retratado aproximadamente 3.000 escolas espalhadas no território, provenientes das missões religiosas, e cerca de 70 escolas estatais (Johnson 1982:217). A educação das populações não brancas estava quase exclusivamente sob o controle das missões cristãs. Todavia, o controle estatal da educação dos nativos começou a ser prioridade a partir da constituição da União Sul-Africana, ocorrida em 1910. Já nos anos 20 era perceptível uma evidente bifurcação, reflexo da ideologia racista, no que diz respeito ao acesso aos recursos educativos. O sistema educacional destinado aos brancos absorvia a maior parte dos recursos econômicos, permitindo o acesso gratuito a altos níveis de instrução. Portanto a educação já era um espelho emblemático da sociedade sul-africana: “a educação da criança branca a prepara para a vida em uma sociedade dominante e a educação da criança negra para a sociedade subordinada” (Wilson & Thompson 1975:224).

Na década de 30, a ideologia da separação ‘racial’ tornou-se cada vez mais um fio condutor das políticas nacionais. E o reflexo disto na educação foi evidente. Na recente literatura científica foi dada muita importância à obra de Eiselen, definido frequentemente como o arquiteto da educação para os ‘bantu’, ou seja, para os negros. Eiselen, que tinha realizado estudos aprofundados em antropologia, língua e cultura africana, mesmo mantendo uma notável sensibilidade – com relação à opinião pública dominante – referente às relações entre ‘raças’ diferentes, aderiu ao projeto de separação ou de convivência separada que era a base da ideologia do *apartheid*. Esta, com relação à instrução, partia da constatação que “jovens, adolescentes e crianças negras estão, no que diz respeito à ‘educabilidade’, 4 ou 5 anos atrás dos seus coetâneos brancos” (Kros 2002:56). Eiselen considerava esta disparidade não como o resultado de uma condição estrutural de infe-

rioridade, mas a consequência do contato das populações negras com o mundo branco; na prática de uma contaminação cultural. Compensar a corrupção implícita deste contato era possível somente através da separação e da criação de programas educativos diversos que considerassem as diferenças culturais. Os estudos da assim chamada *Eiselen Commission* encontraram uma definitiva aplicação em 1948 com a vitória eleitoral do *National Party*.

Em 1953, com o *Bantu Education Act*, todo o sistema de instrução que até então tinha ficado sob o controle das instituições provinciais e das ordens missionárias, foi centralizado. Sob o sinal da eficiência com relação ao alcance dos objetivos estabelecidos pelo Governo, a educação tornou-se um dos setores da administração que melhor encarnou a parábola do apartheid, que terminará somente em 1994. A instrução foi também o tema mais utilizado pelos intelectuais negros para estimular a participação política em movimentos de liberação. A criação da *African National Congress Youth League* (ANCYL), seção juvenil da maior organização de resistência política, tem origem já em 1944. Este momento histórico é central para o nascimento da categoria 'jovem', utilizada em relação aos negros sul-africanos, enquanto 'adolescente' era o termo mais difundido para indicar os seus coetâneos brancos. Ainda mais emblemática é a afirmação de Steven Biko como principal intelectual do movimento da conscientização negra. O pensamento de Biko (1978), que teve um grande impacto nos jovens negros, propunha a emancipação da condição de inferioridade que era imposta à população negra. Ele foi brutalmente assassinado pela polícia sul-africana, como sinal de que sua reflexão causava incômodo para a estrutura social que tinha sido construída e era influente para os jovens da época.

Estes eventos, que tiveram uma repercussão política muito ampla, dentro e fora da África do Sul, atingiram atenuadamente Kwa-Mashabane. Aqui, como na maior parte do Zululand rural, entre os anos 60 e 70, na instrução começava-se a sentir a influência do Inkatha: primeiramente movimento político, depois se tornou par-

tido, adotando a identidade zulu para fins autônomos, então em completa oposição com a ideologia da *Rainbow Nation*, apoiada pelo *African National Congress* (ANC). A ‘independência’ do *bantustan* KwaZulu, em cujo âmbito o Inkatha teve um grande poder, conduziu a uma gestão autônoma dos programas educacionais. Neste caso o termo autônomo também se refere à esfera formal: o sistema dos *bantustan* era dependente do Governo de Pretória e isso influenciava a definição dos programas. O parcial alinhamento do Inkatha com as políticas nacionais foi um dos principais fatores que o levou a ser o primeiro interlocutor local. O sistema educacional *iroyal* é o êxito desta compenetração entre Estado central e Governo do *bantustan* KwaZulu. *Iroyal*, um termo praticamente ausente na literatura, é usado pelos meus interlocutores locais para indicar o sistema educacional introduzido pelo Inkatha.

Em 1959, o decreto legislativo denominado *Promotion of Black Self Government Act* apresentou as bases para a gestão autônoma por parte dos *bantustan* de alguns setores, entre os quais a instrução. A predominância política do Inkatha, na área do Zululand, e sua estreita interconexão com as estruturas políticas locais, fizeram em modo que este se tornasse um movimento hegemônico na política local. A partir dos anos 70, em relação à instrução, foi introduzido localmente o Ubuntu botho, ou seja, um novo programa caracterizado por uma forte carga ideológica. Ubuntu botho significa literalmente em isiZulu ‘a nossa humanidade’ e pode ser considerado como uma tentativa de incluir no programa de instrução a cultura e as tradições zulu. O Ubuntu botho nasce em 1978 dentro da *Natal African Teachers Union* (NATU), uma organização de professores que unia instâncias políticas de afiliação ao Inkatha⁷ às reivindicações sindicais. O Ubuntu botho expressiu-se em uma documentação composta por manuais educacionais em língua isiZulu e por diretivas para os professores. Adotado como guia principal para a didática, continuou assim por mais de 15 anos, até o início da transição do apartheid.

O núcleo fundamental do Ubuntu botho diz respeito ao conceito de disciplina, que encontra seu fundamento no *ukuhlonipha* (Mdluli 1987). O conceito de *ukuhlonipha*, ou seja, respeitar, se refere à subordinação a uma autoridade hierárquica baseada na idade, no sexo e na posição dentro do sistema político local. Por exemplo, era considerado reprovável pronunciar o nome da máxima autoridade do Inkatha, Gathsa Buthelezi, ou qualquer palavra que contivesse este nome; a desobediência não era tolerada, e esta regra era trasladada para qualquer relação com um suposto superior. A diferença fundamental entre o conceito de *hlonipha*, em como esse é apresentado no corpus literário em língua isiZulu, e a maneira com o qual é delineado no Ubuntu botho, reside próprio nisso. Se no primeiro caso o respeito era considerado como uma meta a ser alcançada, um merecimento em virtude do próprio comportamento social, no segundo caso isso é algo implícito e reificado.

Diretamente associado ao conceito de respeito é o modo como vem apresentada a chefia, que é descrita como rígida e centralizadora. Neste caso, é forte a continuidade com as narrações que foram fornecidas pelos meus interlocutores. A única história a ser narrada torna-se, portanto, aquela dos próprios líderes: os reis zulu, Shaka, Mpande, Cethwayo ou os chefes do Inkatha, como Buthelezi, restam como os únicos protagonistas. A estereotipização das narrações históricas é, portanto, estrutural. As pessoas comuns adquirem um valor implícito somente em referência às próprias conexões com a chefia. Também com relação a este tema, assistimos a um forte fortalecimento daquela que é definida cultura tradicional. Se nas dinâmicas de sucessão referentes ao reino Zulu foi relevado como ‘a exceção à norma’, ou seja, a usurpação do poder (Duminy & Guest 1989), na maioria das vezes foi a norma, é emblemático como na história apresentada pelo *Ubuntu botho*, a regra da descendência e do respeito torna-se rígida e não contornável. O reino Zulu e as suas articulações locais, em conexão com o Inkatha, se tornam a estrutura política por excelência, governada por grandes homens, fortemente regulamentada e protegida por um ideal de humanidade inatacável.

A época da liberdade

O respeito e a disciplina, todavia, parecem decair na década de 90. A afirmação de G., um homem com cerca de 40 anos, é emblemática deste processo: “No meu tempo os pais sabiam controlar os próprios filhos, hoje, pelo contrário, eles adotam uma precoce autonomia. É culpa dos direitos das crianças.” Portanto, a transição democrática assinala para G. o início desta rebelião e autonomia juvenil. Nesta opinião entrecruzam-se várias redes de significados. É bastante evidente o referimento à transição democrática que aconteceu a partir de 1990. G. não é um defensor do *Inkatha Freedom Party* (IFP), estrutura partidária nascida da experiência do Inkatha; foi integrante no passado, mas a sua convicção para o ideal democrático proposto pelo ANC é bem evidente. Apesar disso, o juízo de valor que ele exprime comparando as relações intergeracionais típicas de sua juventude e as atuais, é explícito. A ausência de disciplina é considerada como o aspecto mais relevante: ‘disciplina’ neste caso é um termo contíguo ao respeito, quase coincidente. Segundo G., a causa principal desta mudança é a introdução dos direitos das crianças. Deve-se considerar também que esta afirmação me foi proposta por diversos interlocutores adultos, e então se apresenta bastante evidente que o conceito de *children right* seja muito presente no imaginário de quem habita em KwaMashabane. Se localmente os significados que preenchem este conceito são peculiares ao contexto é, todavia, interessante considerar de quais processos históricos tenha nascido.

A declaração dos direitos da criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1959⁸, afirma claramente que ‘o interesse superior da criança deve ser considerado prioritário’. O termo criança aqui se refere a todo ser humano que não tenha alcançado a maioridade, fixada na declaração em 18 anos, mas sujeita a variações com base em cada legislação nacional. O interesse superior é especificamente articulado como direito à sobrevivência física, à saúde e também ao bem-estar social, espiritual e moral. Um ulterior direito, que neste caso é o que mais interessa, é o concernente à educação, que se articula em duas

diferentes acepções: a primeira concerne à possibilidade de aceder ao sistema educacional que os vários Estados Nação predispõem; já a segunda concerne o conceito de educação. Neste caso, a declaração torna-se particularmente ambígua e também emblemática. De fato, o artigo 29 da convenção relata que:

“1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

[...]

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

[...]

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente”.

A educação, ou seja, aquele sistema com que a sociedade e o mundo adulto deveria se relacionar com o mundo das crianças e dos jovens, tem o objetivo de ‘desenvolver’ o ‘respeito’ pela sociedade em que vivem (art. 29, 1, C).⁹ Neste caso resulta emblemático como a interpretação de G. sobre a educação esteja em parcial continuidade com o que foi afirmado pela convenção das Nações Unidas. Embora seja também um referimento a valores ‘universais’ como a igualdade (art. 29, 1, D), parece implícita a prioridade dos valores nacionais ou locais. Ademais a convenção reafirma a liberdade de expressão e de pensamento por parte das crianças, todavia reafirmando que elas são subordinadas às “restrições previstas pela lei e consideradas necessárias” (art. 13, 2, B). O dilema em que se encontra G. ao comparar a própria infância com a condição de quem é criança atualmente, reflete então toda a ambiguidade contida no documento de maior importância política produzido pelo sistema democrático internacional. Se por um lado a criança deve ser tutelada, é implícita nesta formulação da educação a necessidade que ela se ‘adapte’ a uma ordem de preceitos e ideias já estabelecidas.

A convenção teve um notável reflexo global. Na África do Sul pós-*apartheid* a instrução pública tornou-se um dos mais importantes campos de prova para as políticas do ANC. Antes o sistema era composto “por 14 departamentos independentes que deviam ser fundidos e consolidados em uma única entidade a nível nacional” (Botha 2002:366); a unificação do sistema escolar foi então o primeiro objetivo. Todavia, na reorganização dos programas de estudo, uma ampla reflexão concerniu o tipo de modelo a ser adotado. Em 1997, o Governo sul-africano anunciou no parlamento a adoção do assim chamado Curriculum 2005, que deveria ter regulado os novos programas escolares e o tipo de impositação do ensino.

A abordagem selecionada foi aquela definida como *Outcome Based Education* (OBE), ou seja, um sistema fundado substancialmente na liberdade concedida aos professores e nos êxitos dos processos educativos; com êxitos entendem-se os *outcome*, ou seja, os resultados que cada aluno deveria obter. Estes, que são estabelecidos em nível ministerial, e supervisionados pelos dirigentes escolares in loco, são no OBE as únicas diretivas impostas do alto. A liberdade que resta aos professores é, portanto, ambígua; eles estão na condição de selecionar quais programas escolares e metodologias educativas são consideradas necessárias, mas devem depois se confrontar com *outcome* estabelecidos em nível nacional, na eficácia e na funcionalidade do ensino (Castoriadis 1975).

Infelizmente o desnível entre as escolas situadas em âmbito urbano e as rurais continua sendo significativo. O analfabetismo informático e o reduzido acesso às informações põem estes jovens em uma condição de desvantagem estrutural com relação aos que vivem em contextos urbanos e pertencem a classes sociais mais ricas. A desvantagem emerge particularmente em relação ao acesso às universidades, que para os jovens de KwaMashabane apresenta-se como inalcançável. À luz daqueles que assiste maos êxitos das transformações planejadas pelo Governo, as reformas realizadas após o final o *apartheid* parecem ser ainda insuficientes. Praticamente nenhuma pessoa das que entrei

em contato exprimiu um juízo positivo sobre a funcionalidade da escola. Também para aqueles que defendem abertamente as ações do Governo, a política escolar constitui algo particularmente falimentar: as razões do fracasso são geralmente identificadas na ausência de uma autoridade forte dentro dos âmbitos escolares, prática que compromete/prejudica inclusive a disciplina que deveria ser mantida dentro das famílias. Todavia, apesar desta carência estrutural, a escola é descrita nas palavras de muitas pessoas, como ‘o único sistema educativo’ e como a chave do sucesso para as futuras gerações.

Transmitir conhecimentos

Por muito tempo a iniciação foi estudada pelas ciências sociais, especialmente no âmbito africano, como um corpus de práticas e conhecimentos contrapostos à implementação de um sistema escolar, este último geralmente analisado como parte da avançada colonial. Na ótica de destacar as continuidades entre diferentes sistemas de transmissão dos conhecimentos, se procurou desconstruir uma similar visão dicotômica, destinada no passado a pôr em evidência as práticas locais. Evidentemente parcial, enquanto inevitavelmente negligencia outros sistemas, este corte permite comparar práticas de circuncisão e de arregimentação com sistemas escolares autoritários e democráticos e de evidenciar como o tema da transmissão dos conhecimentos seja relevante em todo contexto histórico-geográfico.

O *umfundiso*, ou seja, o processo de aprendizagem que leva um jovem a tornar-se um ‘adulto’, reconhecido socialmente (Taylor 2004), é desde sempre, pelo menos no que diz respeito ao contexto de Kwa-Mashabane, um objeto de amplo debate, claramente ressignificado com base no período histórico. Hlakayana, ou seja, ‘o engenhoso’ em português, é o protagonista *tricksterico*¹⁰ (Callaway 1968; Canonici 1993) de um corpus de narrações zulu transmitidas oralmente a partir de 1800. Histórias readaptáveis, transformáveis, contadas informalmente às crianças e consideradas ainda hoje ‘instrumentos edu-

cativos'; estas histórias são emblemáticas ao mostrar como a ruptura das normas sociais, se conduzida a uma redistribuição das riquezas, é aceita socialmente. Hlakayana mata, rouba, mas volta para o lugar no qual vive, sempre com novos recursos e por isso é reintegrado na sociedade. Ele é capaz de infringir regras de respeito e, todavia, ser aceito, comprometendo a estrutura ideológica na qual se baseia o poder. Estas reflexões, potencialmente contra-hegemônicas, parecem em parte ter pouca relação com a afirmação de uma ideia de educação heteronômica, antes imposta por potentes reinos locais, pelo regime do *apartheid* e, em seguida, por ideias universalistas, como por exemplo os direitos humanos. O planejamento com relação a como 'construir os futuros adultos' é, portanto, cada vez mais 'alienado', ou seja, formulado em um lugar distante, sem conexões com o contexto local onde depois será aplicado. A transmissão dos conhecimentos, daquilo que emerge dos acontecimentos históricos apresentados, apresenta-se então como um complexo de práticas com uma forte conotação hegemônica. Aquilo que a recente retórica neoliberal define como *outcome* era em parte já presente no passado: já com a circuncisão, a ligação da instrução com o mercado global do marfim era evidente; a guerra e o expansionismo emergem como fins do sistema dos regimentos zulu, que obriga a centralizar a educação em um único sistema. O regime do *apartheid* por sua vez reafirma a exigência de uma educação baseada na raça, com o objetivo de disfarçar a necessidade de explorar a mão de obra dos negros (Maré 1988 e 1992). Enfim, na contemporaneidade, encontramos-nos a frente de novos tipos de retórica, ainda evidentemente destinados à ideia de 'reprodução da estrutura social' (Bourdieu & Passeron 1970), mas que utilizam outros instrumentos, ligados a um pensamento universalista, como os direitos das crianças. A afirmação da escola como modelo de transmissão dos conhecimentos 'por excelência' é um resultado destes processos, que tendem a reduzir a importância de outros sistemas, menos heteronômicos, mais ligados aos contextos locais e, em muitos casos, fortemente contra-hegemônicos. O contexto sul-africano, e a sua ainda recente transição de

um colonialismo racial a uma época de liberdades, infelizmente muito influenciada pela hegemonia de matriz neoliberal, evidencia de forma particular este aspecto que em outros lugares é enterrado na história, tornando assim a educação um conceito ‘benévolo’ por excelência.

Notas

¹ Este trabalho é uma versão do artigo: “Dall’iniziazione all’educazione. Giovani sudafricani verso l’epoca della libertà”. In CAPELLO. C & LANZANO C. (eds). 2012. *Giovani in Africa. Prospettive antropologiche. Afriche e orienti*, 3-4:15-26 (ISBN: 978-88-6086-089-7; ISSN: 1592-6753).

² A propaganda foi realizada pela *South Africa Broadcasting Company* (SABC) e foi transmitida durante a Copa do Mundo de 2010, que aconteceu na África do Sul.

³ *Township* é um termo usado na África do Sul para indicar os espaços urbanos nos quais, durante o *apartheid*, negros, indianos e mestiços (*coloured*) eram segregados por base étnica.

⁴ A pesquisa etnográfica na qual se baseia este ensaio foi realizada entre 2005 e 2011.

⁵ Junod adotou como chave interpretativa do ritual a famosa tripartição proposta por Van Gennep (1909), que divide a iniciação em três fases: preliminar, liminar e pós-liminar. A reclusão é considerada a fase liminar do rito, na qual o novato é excluído do próprio grupo social.

⁶ A iniciação feminina é ainda parcialmente praticada em KwaMashabane. Esta se vincula a temáticas referentes ao controle da virgindade. Nos últimos vinte anos, após uma violenta difusão do HIV, este complexo de práticas foi redescoberto e ressignificado, como instrumento para controlar a difusão do vírus.

⁷ Entre os professores das escolas do KwaZulu-Natal, é possível ainda hoje encontrar uma separação ideológica entre os que estão inscritos ao NATU e àqueles inscritos à *South African Teachers Union* (SATU), um organismo parasindical afiliado ao ANC.

⁸ Na declaração de Genebra de 1924 sobre os direitos da criança introduziram-se tutelas legais, especialmente em relação ao trabalho de menores. Todavia, somente em seguida da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurou-se uma declaração acerca dos direitos das crianças. Em 1989, com a Convenção de Nova Iorque, a declaração foi assinada por 166 Nações. A África do Sul ratificou a convenção em 1995.

⁹ Foi utilizada a tradução presente no site brasileiro do *United Nations Children’s Fund* (UNICEF): (<http://www.unicef.org/brazil/pt/>; acesso em 17/06/2013).

¹⁰ O conceito de trickster, traduzível em português como malandro, é um tipo ideal muito presente na leitura oral em múltiplos contextos geográficos. O trickster é ge-

ralmente um personagem que pode transformar-se pode infringir as mais basilares regras sociais, mas que na maioria dos casos é reincorporado na sociedade depois das suas aventuras.

Referências

- ARIÈS, P. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- BIKO, S. 1978. *I write what I like: a selection of his writings*. London: Cox & Wyman.
- BOTHA, R. J. 2002. "Outcome-based education and educational reform in South Africa". *International Journal Leadership in Education*, 5(4):361-371.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BRYANT, A. T. 1949. *The Zulu people, as they were before the white man came*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- _____. 1964. *A history of Zulu and neighboring tribes*. Cape Town: Struikhehla.
- CALLAWAY, H. 1968. *Nursery tales, traditions and histories of the Zulus*. Springvale-Natal: John Blair.
- CANONICI, N. 1993. *Izinganekwane. An anthology of Zulu folktales*. Durban: University of Natal.
- CARTON, B. 2000. *Blood from your children. The colonial origins of generational conflict in South Africa*. Charlottesville, London: University of Virginia Press.
- CARTON, B., LABAND, J. & SITHOLE, J. (eds.). 2008. *Zulu identities: being Zulu, past and present*. Durban: University of KwaZulu-Natal Press.
- CASTORIADIS, C. 1975. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- DUMINY, A. & GUEST, B. (eds.). 1989. *Natal and Zululand. From earliest times to 1910. A new history*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- ETHERINGTON, N. 1978. *Preachers peasants and politics in Southeast Africa, 1835-1880. African christian communities in Natal, Pondoland and Zululand*. London: Royal Historical Society.
- JOHNSON, R. W. 1982. "Education: Keystone of Apartheid". *Anthropology & Education Quarterly*, 13(3):214-237.
- JUNOD, H. J. 1962. *The life of a South African tribe. I. Social life*. New York: University Books.
- KALLAWAY, P. (ed.). 2002. *The history of education under apartheid 1948 – 1990: The doors of learning and culture shall be opened*. New York/ Oxford: Lang.
- KRIGE, E. J. 1936. *The social system of the Zulus*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- KROS, C. 2002. "Eiselen: Architect of apartheid education". In KALLAWAY, P. (ed.): *The history of education under apartheid 1948 – 1990: The doors of learning and culture shall be opened*, pp. 53-73. New York/ Oxford: Lang.

- MARÈ, G. 1988. "Education In a Liberated Zone: Inkatha and education in Kwa-Zulu". *Critical Arts*, 5(1):126-139.
- _____. 1992. *Brothers born of warrior blood. Politics and ethnicity in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
- MAYER, P. & MAYER, I. 1974. *Townsmen or tribesmen. Conservatism and the process of urbanization in a south african city*. Cape Town: Oxford University Press.
- MDLULI, P. 1987. "Ubuntu-botho. Inkatha's people's education". *Transformation*, 5:60-77.
- NGWANE, Z. 2002. "Apartheid under education: Schooling, initiation, tradition and change in the apartheid era". In KALLAWAY, P. (ed.): *The history of education under apartheid 1948 - 1990: The doors of learning and culture shall be opened*, pp. 259-269. New York/ Oxford: Lang..
- TAYLOR, C. 2004. *Modern social imaginaries*. London: Duke University Press.
- VAN GENNEP, A. 1909. *Les rites de passage*. Paris: Emile Nourry.
- VAILATI, A. 2014. "Seeing in Distance: Video Production among Rural South African Youth". *Visual Anthropology*, 27(1-2):91-104.
- _____. "Seeds of revolt. Intergenerational relationships in rural KwaZulu, South Africa". *Horizontes Antropologicos*, 21(43):355-374.
- WILSON, M. & THOMPSON, L. (eds.). 1975. *Oxford history of South Africa, Vol. II*. Oxford: Clarendon Press.

Abstract: The idea of initiation has been deeply rooted in Zulu ontology. Nevertheless, during the last two centuries, initiation has been constantly resignified through contact with other heteronomic terms such as education or youth. Through an ethno-historical analysis of ethnographic studies and Zulu literature and their comparison with ethnographic observations, the ambiguous dynamics between tradition and neoliberalism will be highlighted that influence the social role and the imaginarity of rural South African youth.

Keywords: Education; Initiation; Zulu; South Africa; Youth.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.