



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**IMPACTO DO MÉTODO PARTICIPATIVO EM
PROCESSOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA**

**- O caso dos grupos associativos rurais do Dombel-
Grande -**

Armindo Jaime Gomes, N.º 4605

Orientação: Prof. Doutor Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educativo

Dissertação

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**IMPACTO DO MÉTODO PARTICIPATIVO EM
PROCESSOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA**

**- O caso dos grupos associativos rurais do Dombes-
Grande -**

Armindo Jaime Gomes, N.º 4605

Orientação: Prof. Doutor Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educativo

Dissertação

Évora, 2013

ÍNDICE

Índice de Organogramas.....	iv
Índice de Tabelas.....	v
Índice de Ilustrações.....	v
Índice de Quadros.....	v
Índice de Gráficos.....	v
ACRÓNIMOS.....	vii
GLOSSÁRIO.....	x
RESUMO.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
i.Propósito da Investigação.....	13
a) Estudos de licenciatura e mestrado realizados por Barbosa (2008) e Ferreira (2006);	14
b) Cartas de projetos implementados pela ADRA (1997-2004);.....	14
c) Diversos relatórios de prestação de contas e Balanços anuais (1997, 2007).	14
ii.Problema de Investigação.....	15
a) pouca diversificação dos instrumentos e das dinâmicas metodológicas aplicadas;.....	16
b) carácter sistemático;.....	16
c) articulação entre os distintos atores e agentes promotores;	16
d) agregação pedagógica dos técnicos promotores;.....	16
e) heterogeneidade dos níveis de escolaridade dos promotores e beneficiários diretos;	16
f) elevado índice de pobreza e analfabetismo literal e funcional;	16
g) interferências político-partidária e cultural;	16
h) influência dopoder nivelador da autoridade endógena.	16
iii.Justificação do estudo.....	17
iv.Desenho teórico.....	18
a) Problema científico	18
b) Questões de Investigação	18
c) Delimitação do estudo.....	19
d) Objetivos de Investigação	19
•Objetivo Geral.....	19
•Objetivos específicos	19
e) Resultados previstos.....	20
•Do ponto de vista do valor teórico	20
•Do ponto de vista do valor prático.....	20
v.Desenho metodológico.....	20
a) Tipo de investigação	20
b) População.....	20
c) Amostragem.....	21
d) Definição de tarefas.....	21
e) Métodos utilizados	21
f) Técnicas utilizadas	22
g) Meios para a recolha e tratamento dos dados.....	23

vi. Estrutura geral	23
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	24
CAPÍTULO I - VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARTICIPATIVA.	25
i.i Sistema Educativo Não- Formal	29
i.i.i Dimensões do Sistema Educativo Não-Formal	37
i.i.ii Tendências de escolas angolanas	42
i.i.i.i Escolas das instituições endógenas.....	44
i.i.i.ii Escola perspectiva da Igreja protestante.....	50
i.i.i.iii Escola perspectiva da extensão rural	57
i.i.i.iv Escolas atuais	58
i.ii Participação em reformas educativas oficiais.....	63
i.ii.i Evidências no Decreto n.º 40/80.....	66
i.ii.ii Evidências na LBSE n.º 13/01	67
CAPÍTULO II - A ESCOLA COMUNITÁRIA DO DOMBE-GRANDE.....	70
ii.i Contexto da Investigação.....	70
ii.i.i Contexto sócio-geográfico.....	71
ii.i.ii Contexto político-militar	72
ii.i.iii Contexto sociopolítico.....	72
ii.ii Fases evolucionais do processo.....	73
ii.ii.i Antecedentes do processo.....	74
ii.ii.i.i Projeto Luacho	74
ii.ii.i.ii Projeto Onjuluka	75
ii.iii Caracterização didático-pedagógica	81
ii.iii.i Técnicas de indução	81
ii.iii.ii Métodos auxiliares	82
ii.iii.iii O currículo	84
ii.iii.iv Meios e instrumentos didáticos.....	95
ii.iii.iv.i Em relação aos meios didáticos.....	95
ii.iii.iv.ii Em relação aos instrumentos didáticos	96
ii.iii.v Espaços educativos versus institucionais	102
ii.iii.v.i Onjango	102
ii.iii.v.ii. Os escritórios.....	104
ii.iii.vi Espaços de representação e concertação	104
ii.iii.vi.i Núcleo Representativo das Associações (NRA)	105
ii.iii.vi.ii Boletim “Omunga” e outros espaços informativos	108
ii.iv Fases características do Projeto Onjuluka.....	109
ii.iv.i Fase informativa	109
ii.iv.ii Fase consultiva	111
ii.iv.iii Fase cogestiva.....	112
ii.iv.iv Fase autogestiva.....	113
ii.v Caracterização do impacto do método.....	113
ii.v.i Alfabetização funcional	114
ii.v.ii Os grupos de referência(GR)	114
ii.v.ii.i Associação Camponesa para o Desenvolvimento do Seku (ACDS).....	115
ii.v.ii.ii Associação das Mulheres Camponesas para o Desenvolvimento do Seku (AMCDS) ..	119
ii.v.ii.iii Associação para o Desenvolvimento Social e Ambiental Comunitário (ADSAC).....	119
ii.v.ii.iv Associação Camponesa para o Desenvolvimento do Deslocados (ACDD).....	121
ii.v.ii.v Organização para o Desenvolvimento Social e Comunitário (ODSC)	121
ii.v.ii.vi Associação para o Desenvolvimento Cultural Mundombe (ADCM)	122
ii.v.ii.vii .Associação de Criadores Tradicionais do Gado (ACTG).....	122

ii.v.ii.viii. Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cúio (ADCC).....	122
ii.ii.v.iii Programa de Desenvolvimento Local (PDL)	124
ii.ii.v.iv Operador de referência (OR)	125
ii.ii.v.v Financiador de referência (FR) e parceiros.....	130
ii.ii.v.vi. Os estímulos	135
ii. vi. Análise e interpretação dos resultados da pesquisa	137

CAPITULO III - MODELO PARA PROJETOS EDUCATIVOS PARTICIPATIVOS 142

iii.i Aspectos motivadores 143

iii.ii Condições prévias..... 144

iii.ii.i Instrumentos de suporte legal, legislativo e com força de Lei 144

iii.ii.ii Atores e agentes com experiência 148

iii.ii.iii Estratégias de autossustentabilidade..... 151

iii.iii Caracterização geral do modelo 153

iii.iv Avaliação perspectiva do modelo 160

CONCLUSÕES GERAIS 164

RECOMENDAÇÕES..... 165

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 166

ANEXOS 174

Anexo I – Modelo do Inquérito 175

Anexo II – Grelha de Análise 180

ÍNDICE DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Estrutura do Projeto Onjuluka reordenado..... 80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de líderes segundo formações específicas 87

Tabela 2 - Distribuição de líderes segundo formações..... 88

Tabela 3 - Avaliação do comportamento da ET 99

Tabela 4 – Matriz exemplo para PIM..... 100

Tabela 5 – Matriz exemplo para resultados..... 101

Tabela 6 - Distribuição de terra arável (2000/2002)..... 116

Tabela 7 - Nível de conhecimentos I..... 132

Tabela 8 - Nível de conhecimentos II..... 132

Tabela 9 - Nº de inquéritos distribuídos 138

Tabela 10 - Inquéritos realizados 138

Tabela 11 - Características gerais dos técnicos comunitários inqueridos 140

Tabela 12 - Atribuições orçamentais ao setor de educação.....	151
Tabela 13 - Desembolsos da intervenção (1997-2007)	161

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky	90
Ilustração 2 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky	91
Ilustração 3 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky	92
Ilustração 4 - Estruturas educativas em sessões do tipo Onjango	103
Ilustração 5 - Estrutura do NRA	105
Ilustração 6 - Fluxograma dos grupos Associativos	106
Ilustração 7 - “Projeto Onjuluka” visto no modelo de aprendizagem de Vygotsky (2003)	110
Ilustração 8 – Estágio organizacional dos GR.....	111
Ilustração 9 - Espaço de concertação local	124
Ilustração 10 - Fluxograma institucional	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Medição de indicadores externos e relativos.....	96
Quadro 2 - Levantamento das FOFA’s.....	97
Quadro 3 – Análise dos níveis de participação.....	97

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de líderes dos núcleos comunitários segundo género.....	134
Gráfico 2 - Participação feminina.....	134
Gráfico 3 - Formações mais votadas pelos beneficiários	138
Gráfico 4 - Indicadores da conscientização da comunidade.....	139
Gráfico 5 - Aplicação do metodo participativo na prática.....	139

ACRÓNIMOS

Sigla	Descrição
AAA	Ação Agrária Alemã (ONG)
AB	Antena Benguela. Abreviatura da estrutura da ADRA ao nível da província
ACP	África, Caraíbas e Pacífico
ADR A	Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente. ONG de direito angolano
ARO	<i>Áfrikagrupperna</i> da Suécia. ONG.
ANE's	Atores Não Estatais
APA	<i>American Psychology Association</i> . Normas.
Artº	Artigo
AWEPA	Associação dos Parlamentares Europeus para Ação na África Austral. ONG.
CRS	<i>Catholic Relief Service</i> . ONG.
CUB	Centro Universitário de Benguela
bp	british petroleum
DRP	Método de Diagnostico Rural Participativo. Conjunto de técnicas para a recolha e o tratamento de dados. Define-se, também, como processo pedagógico que se preocupa com a capacitação e o resgate de valores comunitários.
ENEA	Estratégia Nacional de Erradicação do Analfabetismo
FAO	Agência das Nações Unidas para a agricultura
FASAC	Família, Assistência Social e Antigos Combatentes. Instituição pública em Angola.
FAPLA	Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (braço armado do MPLA até 1991.
GAS	Grupos África da Suécia. ONG (agência financiadora) sueca
HIV/SIDA	Vírus da Imunodeficiência Humana / Síndrome Imunodeficiência Adquirida
ICI/ALEA	ONG's financiadora de origem europeia
ICRA	Instituto das Ciências Religiosas de Angola (estabelecimento académico em Luanda e Benguela).
IDA	Instituto de Desenvolvimento Agrário
IDF	Instituto de Desenvolvimento Florestal
IDS	<i>Institute of Development Studies. University of Sussex. Brighton. England.</i>
IECA	Igreja Evangélica Congregacional de Angola
IEBA	Igreja Evangélica Batista em Angola

IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
IMUA	Igreja Metodista Unida de Angola
IPMA	Identificação, Planificação, Monitoria e Avaliação ou “planeamento de intervenção orientado por Objetivos”. É um método de planificação e gestão de projetos.
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação (Universidade Agostinho Neto)
MAIPP’s	Métodos Ativos de Intervenção e Planificação Participativa
LC	Lei Constitucional
MAPSS	Ministério da Administração Pública e Segurança Social
MIAA	Missão de Inquéritos Agrícolas de Angola. Este organismo foi um dos muitos criados entre 1964 e 1974 na sequência da decisão da FAO de se organizarem em toda a África levantamentos da realidade rural
MIIDOI	Métodos de Inovação Institucional, Desenvolvimento Organizacional e Institucional
MONUA	Instituição <i>ad hoc</i> das Nações Unidas para o controlo e supervisão da implementação do Protocolo de Lusaka em Angola. Substitui a UNAVEM durante o Protocolo de Bicesse
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola. Partido político no poder em Angola desde 1975.
MQL	Método Quadro Lógico
N/c	Nada consta
NTIC’s	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCB’s	Organizações Comunitárias de Base
OGE	Orçamento Geral do Estado
OIKOS	ONG de origem europeia. Agência financiadora.
OMA	Organização da Mulher Angolana afeta ao MPLA.
ONG’s	Organizações Não Governamentais em Angola.
OOP	<i>Objective Oriented Planning</i> . O IPMA adota o método OOP.
OSC’s	Organizações da Sociedade Civil em Angola
PAM	Programa Alimentar Mundial
PAR	Programa de Apoio à Reconstrução
PIM	<i>Participatory Impact Monitory</i>
PET	Programa de Educação para Todos
PNE	Programa Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RPA	República Popular de Angola (1ª República)
S/d	Sem data

SV	Serviços de Veterinário
TV	Televisão
UMA	Universidade Metodista de Angola
UNACA	União Nacional dos Camponeses de Angola
UNESCO	Agência das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UPA	União dos Povos de Angola
UN	<i>United Nations</i>
VoA	Voz da América
ZOPP	" <i>Ziel Orientierte Projekt Planung</i> " - Planeamento de Projetos Orientado por Objetivos. Método criado, entre as décadas de 1970 e 1980, pela Agência Alemã de Cooperação Técnica (GTZ) em <i>Esborn</i> .

GLOSSÁRIO

Antena Benguela	ADRA – Antena Benguela. O mesmo que Delegação Provincial da ADRA. Designação da ADRA no âmbito provincial.
Autoridades endógenas	Régulos. Sobas. Autoridades locais. Administrativamente designa as representações do poder de tipo endógeno a nível das comunidades de base em Angola. Autoridades tradicionais.
Ekula	Classe de geração masculina com o direito de participação da vida social, política e religiosa do grupo etnolinguístico Ndombe, do Dombe-Grande. Instituição afeta ao poder endógeno. Rito de passagem.
Ekwenje	Literalmente em língua local “ <i>relativo à rapaziada</i> ”. Instituição masculina de passagem de classe. Festas de puberdade masculina nomeadamente entre os grupos etnolinguísticos Vandombe, Ovimbundu, Vanyaneka, Vankhumbi, etc., no centro e sul de Angola.
Evamba	O mesmo que Ekwenje entre Ovimbundu do planalto central
Grupos de referência	O mesmo que grupo alvo. Beneficiários diretos. Comunidades-alvo
Ocoto	Lido ôтчôтô. Instituição do poder político entre comunidades Ovimbundu e Vandombe de Benguela
Onjango	Corruptela de “ <i>onjo yo hango</i> ” em umbundu. Sala de reuniões. Auditório. Reunião. Assembleia. Parlamento. Alpendre. Instituição do poder sócio-político e comunitário umbundu
Olonjango	Plural de Onjango
Protocolo de Lusaka	Acordos subscritos entre o Governo de Angola e a UNITA para estabelecimento de regras de (re)integração sócio-política das comunidades desmobilizadas da guerra civil em 1992
Quadro lógico	Instrumento de planificação, monitoria implementação e avaliação da intervenção orientada para os objetivos
Ulonga	Método tradicional que consiste em fazer um informe global e minucioso sobre o contexto

RESUMO

Trata-se de uma sistematização sobre um projeto educativo não-formal implementado, entre 1997 e 2007, ao longo do litoral centro, na comuna do Dombe-Grande, na perspectiva freireana, por operadores não-governamentais que, triangularam experiências anglo-saxónicas com latino-americanas e centro-africanas, sustentando assim a escola angolana resumida na criação de espaços de articulação e concertação comunitárias.

O impacto do seu sucesso norteou a nossa intenção de estabelecer comparações dos processos promovidos entre oficiais e comunitários participativos, mensurando a viabilidade de instrumentos didático-pedagógicos nele aplicados, a fim de propor estratégias de um modelo pedagógico sustentável, partindo de indicadores resultantes da experimentação de um colégio associativo rural, hoje assumido como interlocutor legítimo, de comunidades até então excluídas, junto das autoridades locais.

A opção pela pesquisa de abordagem qualitativa, por causa dos resultados práticos e impacto influenciados por um ambiente de guerra e paz permitiu listar forças, oportunidades, fraquezas e ameaças suscetíveis de ter em conta.

Palavras-chave: Cidadania, Comunidade, Educação comunitária, Educação formal, Educação não-formal, Educação informal, Método participativo.

IMPACT OF PARTICIPATORY METHOD IN PROCESSES OF COMMUNITY EDUCATION - THE CASE OF RURAL ASSOCIATIVE GROUPS DOMBE-LARGE

Its about a systematizationof educational project non-formal implemented, between 1997 and 2007 in along of littoral centre, in Dombe-Grande village, in perspetive nuner by non governmental operator that, experiencedtrianguledanglo-saxon with american-latino and african-centre, so supporting Angolan school resumed in space creation of articulation and communitarianconcertation.

The impact of it success leaded our intention to establish comparision of process promoted between official and communitarian participative, reverencing the viability of didático-pedagógico instrument on it aplicated, where suggest strategy of a pedagogic model supporting, starting of indicators resulting of the experimentation in rural associative college, assumed how legal interlocutor of community excluded in local authority.

The option of approach vestigation qualitative, from practical resulted and influenced by the war and peace, opportunity, weakness and menace susceptible.

Key-words: Citizenship, Community, Comunitary education, Formal education, Informal education.

INTRODUÇÃO

O tema do presente projeto intitulado “Impacto do Método Participativo em Processos educativo comunitário” - *o caso dos grupos associativos rurais do Dombe-Grande*, é uma proposta interessante por se inserir no contexto angolano ao corresponder com o início da consolidação da estabilidade nacional através do resgate de valores sócio-democráticos, consignados na Lei de Bases do Sistema de Educação n.º 13/01, de 31 de dezembro, com a realização do 3º Encontro Nacional das OSC’s entre 1992 e 2008, em Angola, foram criadas 11 Universidades privadas, 4 Institutos e 1 Escola Superior. A criação da Universidade Pública tem história que data de 1962, depois de 2 encontros internacionais em Luanda; com o impacto do aumento da produção do crude na economia nacional; com a implementação das reformas no sistema educativo; com o início do impacto do alargamento da rede universitária privada; com a implementação de projetos universitários regionais e com o início do alargamento da implementação de cursos de pós-graduação e mestrados em Angola.

Neste âmbito, propôs-se o estudo sobre os processos educativo em Angola, com base na reflexão do sistema educativo vigente, a fim de identificar os contrastes dos conteúdos curriculares face ao contexto e as metodologias para se definirem algumas propostas. Escolheram-se as dinâmicas promovidas pelas ONG’s, junto das comunidades do Dombe-Grande, cujas experiências já têm sido objeto de reflexão e divulgação em diversos setores das OSC’s angolanas e em alguns níveis académicos.

Esta proposta incide na grande importância que este tema tem na atualidade e pertinência, podendo servir de base aos estudos circunscritos no campo da reforma curricular em curso, consagrada na Lei de Bases do Sistema de Educação n.º 13/01, de 31 de dezembro, cuja fase experimental vigora desde 2004 com a avaliação final prevista para 2012, três anos do final do PET.

As exigências do estudo realizado justificam-se por estar afeto à unidade curricular de Educação, Comunidade Local e Participação, do curso de mestrado em Educação, variante Administração Escolar, ministrado pela Universidade de Évora, pelo que inclui os aspetos chaves e os restantes pressupostos essenciais para a realização de uma investigação de índole académica, nomeadamente: (i) propósito da investigação; (ii) identificação do problema; (iii) justificação do estudo; (iv) desenho teórico; (v) desenho metodológico;

i. PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO

Do tema em estudo, consta-se que a educação não-formal em Angola data do início do séc. XX, particularmente com a expansão rural da igreja protestante (Santos, 1969; Henderson, 2001) e alargado oficialmente em meados da década de 1960 na perspetiva da MIAA através de projetos de extensão e desenvolvimento rural. Entretanto, algumas instituições endógenas locais têm conhecido espaços educativos livres e abertos dignos de realce em processos não-formais secular, por vezes, de índole mais ou menos participativa.

Das leituras feitas em bibliografia e documentação preexistentes, para a conceção da presente proposta, admite-se haver convergências nas conclusões de abordagens concetuais e metodológicas de alguns autores quanto aos processos de educação comunitária desenvolvidos em Angola, ao que alguns chamaram “educação para os movimentos sociais”, outros “educação para a cidadania”, ainda “educação para o desenvolvimento”, assim como “desenvolvimento comunitário”, ou “educação cívica”, e “educação para os direitos humanos”, ou “educação sobre o género”.

“Várias ONG’s angolanas, que trabalham no campo dos Direitos Humanos, identificam o seu propósito como sendo a «educação cívica», um termo considerado menos controverso. A ADRA, ligou-se à AWEPA a fim de organizarem workshop’s, em 1996 e 1997, cujo objetivo era promover a educação cívica e aumentar o seu conhecimento das provisões do Protocolo de Lusaka. O programa cívico e educativo da ADRA nas províncias de Luanda, Benguela, Malanje, Huambo e Huíla, recebeu fundos da AWEPA até agosto de 1998” (Angola Explicada, 1999, p. 259-261).

Neste contexto, com notórias particularidades aos registo sobre os processo fomentado na comuna do Dombe-Grande por diferentes ANE’s, as fontes consultadas levantaram alguns problemas relativos à delimitação concetual e metodológica dos processos educativos promovidos pelas OSC’s no seio das comunidades, tais como a subordinação desses processos ao exercício da luta contra a pobreza, de modo geral e, em particular, às necessidades vitais, nomeadamente a saúde pública, educação para todos, segurança alimentar, o saneamento básico e ambiental, a garantia das liberdades, o comércio precário e micro-financiado, o equilíbrio sobre a igualdade de género, o resgate dos valores endógenos, etc., e à demanda externa consubstanciada em pressão de doadores subordinada nas suas políticas e estratégias assim como ao perfil dos

técnicos promotores de desenvolvimento comunitário, ao processo didático-pedagógico propriamente dito.

Podemos referir vários estudos que sustentam o contexto desta investigação :

- a) *Estudos de licenciatura e mestrado realizados por Barbosa (2008) e Ferreira (2006);*
- b) *Cartas de projetos implementados pela ADRA (1997-2004);*
- c) *Diversos relatórios de prestação de contas e Balanços anuais (1997, 2007), monitorias e avaliações periódicas, produzidos pela ADRA - Antena Benguela, para o GAS e parceiros institucionais (2000, 2006), que apontaram uma série de indicadores de potencialidades, oportunidades e constrangimentos, resultantes dos processos comunitários fomentados através de um sistema educativo para o exercício da cidadania, mais ou menos, não-formal, entre os quais se sublinham o “emponderamento” de grupos associativos de índole rural e a emersão de outros grupos através dos primeiros.*

A dimensão e profundidade dos resultados práticos apresentados nos respetivos relatórios e consequentes diagnósticos, estudos realizados e divulgados, no geral, apontaram para a necessidade da realização de um estudo deste nível, uma vez que, os levantamentos anteriores, virados mais para os aspetos estruturais e funcionais, assim como os resultados socioeconómicos, políticos e culturais, não abrangeram as variantes metodológicas e didático-pedagógicas aplicadas, cuja dinâmica diária permitia constatar que estas serviram de força motriz para a existência de um movimento social do Dombe-Grande, cuja realidade cada vez mais influente, torna-se, uma autêntica escola nacional para o exercício efetivo da cidadania, num país em que os processos democráticos ainda continuam ao nível de emergência.

No contexto nacional destacam-se os estudos realizados por atores das OSC's divulgados em artigos (Pacheco, 1999, 2005) e em teses de doutoramento (Abreu, 2006; Pestana, 2006; Ngula 2003). Entre as várias divulgações das investigações realizadas sobre a realidade externa, na linha deste tipo de educação, destaca-se a monumental obra de Freire, (1999) e não menos importante de Bengoa (1987), Gyman-Boadi (2001), Perrenoud (2005), Pereira, (2001), Vygotsky *et al.* (1987).

Como se pode perceber são os vários os estudos e divulgações sobre as metodologias utilizadas nos diferentes estudos, dos últimos anos, em torno no ensino comunitários para o exercício de cidadania.

O tema é de interesse atual para o setor de educação em Angola, tornando-se um desafio, cujo envolvimento de todos se impõe pois, segundo Freire (1999) sem perder de vista a realidade local “*a reformulação de um currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático*”, porque em processos como estes “*a pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver a educação como prática da liberdade*” (p.18).

ii. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho circunscreveu-se à dinâmica do processo educativo comunitária em função dos processos democráticos em curso, ou seja, ao contexto educativo de índole comunitária participativa, vivenciado por nós, desde 1997 até 2007, enquanto agentes de intervenção direta.

Independentemente dos resultados práticos produzidos no decurso do referido fomento pela ADRA no Dombe-Grande, no interior de Benguela e por distintos ANE's no resto do país, é necessário otimizar os recursos, instrumentos e as metodologias que viabilizam o alcance dos objetivos educativos. A este respeito autores como Pereira (2001) referem que porque “*a metodologia do trabalho comunitário e social é um dispositivo alternativo a ser utilizado, visando produzir conhecimentos e formar intelectuais organicamente comprometidos com os interesses da classe dominada*” e, sobretudo, excluída (p.141).

Nesta realidade, esta é uma área de enorme falta de preparação didático-pedagógica, e por conseguinte, débil na prática embora se reconheça a sua influência na progressão do comportamento cívico (Ferreira & Cascant, 2006) dos grupos de referência, resultante dos projetos implementados em diversas localidades, pelo menos, a partir de 1991. Na prática o que se pretende com o método participativo é o facto de que, “*a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também, a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens*” (Freire, 2004, p.70).

Justifica-se a sistematização do conhecimento sobre a realidade local, de forma a adequar no quadro legislativo vigente os métodos didático-pedagógicos, princípios e

conteúdos porque, independentemente das necessidades de cada comunidade, segundo Freire (2004) “*a cultura popular se produz por política popular*” pois “*não há cultura do povo, sem política do povo*” (p.21).

Em suma, de uma forma generalizada, constatou-se que os processos educativos comunitários, apresentam insuficiências que se manifestam nos currículos, manejo de metodologias e técnicas participativas, o que põe em dúvidas o grau de influências do impacto dos resultados práticos dos objetivos específicos. Essas insuficiências circunscrevem-se em:

- a) *pouca diversificação dos instrumentos e das dinâmicas metodológicas aplicadas;*
- b) *caráter sistemático;*
- c) *articulação entre os distintos atores e agentes promotores;*
- d) *agregação pedagógica dos técnicos promotores;*
- e) *heterogeneidade dos níveis de escolaridade dos promotores e beneficiários diretos;*
- f) *elevado índice de pobreza e analfabetismo literal e funcional;*
- g) *interferências político-partidária e cultural;*
- h) *influência dopoder nivelador da autoridade endógena.*

Partindo do contexto acima descrito e das reflexões dos diferentes autores, o problema reside na **dificuldade da delimitação concetual dos processos educativos comunitários desencadeados até então, com repercussão direta no modelo, mais ou menos, uniforme das metodologias aplicadas.**

Dificuldades similares foram também identificadas partindo das ações promovidas em diferentes localidades como um processo complexo e multidimensional, sem perder de vista os fatores multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar na perspectiva de Mendel (1973) mas flexível, tendo como eixo a comparação, entre os resultados e os objetivos da passagem de conteúdos previstos através do método participativo (p.88-89).

iii. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Atualmente, independentemente das liberdades consubstanciadas na Lei Constitucional de 1991 a divulgação dos resultados de investigação científica começou a ganhar espaço a partir de 2002 com o INIDE e ganhou força com a abertura da Universidade Católica de Angola em Luanda, pois o ISCED, criado em 1980 dentro da Universidade Pública, assim como as restantes dependências académicas, não priorizam a pesquisa, salvo trabalhos de fim de cursos, cuja qualidade depende do nível de exigências de cada instituição, que acabam sempre arquivados. A 5/01/2010 é aprovada a constituição, os trabalhos relativos à investigação na área educativa, independentemente da sua complexidade, têm assumido uma grande importância por haverem inúmeros problemas que, afetam a integridade e a objetividade dos respetivos processos.

Por outro, os desafios da educação, enquanto instrumento de liberdade na perspectiva de Freire (2004) e “um universal antropológico (Sebastião, 2008), em particular, no contexto da reforma curricular em vigor, justificam a necessidade da realização de estudos e promoção de debates na linha dos diferentes sistemas educativos, formal, informal e não-formal, que ainda não tendo sido feitas investigações científicas em Angola, com uma realidade caracterizada por elevado índice de analfabetismo, ficou por se saber como e quando as partes se complementam muito menos os seus limites epistemológicos, pois permitirá identificar os seus limites e facilitar as delimitações conhecendo-se melhor a situação atual e apresentarem-se propostas de encaminhamentos para a adequação ao contexto.

A ideia central do atual estudo consiste em compreender as delimitações do sistema de educativo não-formal em Angola, assim como procurar caminhos para a adequação metodológica, melhorando a sua aplicação, pois, é necessário responder como se deve estruturar e implementar a educação para o desenvolvimento comunitário nas condições de Angola, de forma a contribuir para uma melhoria da formação para o exercício de cidadania. Nesta perspectiva, podemos apresentar alguns argumentos científicos que contribuíram para que o processo seja efetivamente um sistema oficial de integração nacional com legislação própria.

Nesta linha de investigação identificaram-se os elementos essenciais que sustentavam a intenção do presente estudo a partir das experiências promovidas pelas

comunidades do Dombe-Grande, para contribuir no seu “*emponderamento*” e na minimização de fatores irrelevantes.

iv. DESENHO TEÓRICO

Com a definição do problema, o desenho teórico deste estudo consubstanciou-se no seguinte:

a) Problema científico

De acordo com as referências anteriores, formulou-se como problema científico, a delimitação concetual do sistema educativo não-formal identificando caminhos para a adequação metodológica que contribuam na implementação do processo em si em função de cada realidade.

Deste modo, propomo-nosa contribuir para a reflexão em torno dos processos metodológicos participativos desencadeados em projetos educativos para o desenvolvimento comunitário. Este estudo assumiu-se pertinente porque se encerra em torno das reflexões globais sobre as reformas educativos desencadeadas desde 2004 com avaliação final prevista para 2012.

b) Questões de Investigação

Do problema identificado surgem as seguintes questões de investigação:

1. Em que medida a coerência entre os métodos participativos permitiu o alcance dos objetivos do programa educativo não-formal implementado no Dombe-Grande?
2. Qual foi o grau de influência resultante da aplicação do método participativo no exercício de cidadania atual das comunidades do Dombe-Grande?
3. As condições didático-pedagógicas do processo educativo não-formal desenvolvido nos grupos associativos de intervenção rural do Dombe-Grande, possuem garantias científicas sujeitas a uma proposta de generalização para a melhoria do sistema de reformas educativas em curso?

c) Delimitação do estudo

Delimitou-se em torno dos elementos didático-pedagógicos e metodológicos aplicados no fomento de processos de educação não-formal entre as comunidades deslocadas do interior da província de Benguela e organizadas em grupos associativos de intervenção rural no Dombe-Grande.

d) Objetivos de Investigação

▪ *Objetivo Geral*

Contribuir para o debate nacional sobre o impacto da LBSE (Lei de Bases do Sistema de Educação) n.º 13/01, de 31 de dezembro, em vigor a partir de 2004, com a avaliação prevista para 2012.

▪ *Objetivos específicos*

1. Estabelecer um quadro comparativo entre os processos educativos previstos na LBSE) n.º 13/01 e da educação comunitária participativa, em função dos seus resultados, face ao exercício de cidadania;
2. Mensurar o grau de aplicação dos instrumentos didático-pedagógicos face às metodologias participativas a partir das experiências das comunidades deslocadas associativas de intervenção rural da comuna do Dombe-Grande;
3. Propor estratégias de um modelo pedagógico sustentável na relação entre o sistema de educação formal, de acordo com a Lei n.º 13/01, e a educação não-formal, partindo dos resultados alcançados, junto de grupos associativos do Dombe-Grande.

e) Resultados previstos

Tendo em conta o problema e os objetivos, previram-se os seguintes resultados:

- *Do ponto de vista do valor teórico*

As tendências sócio-históricas dos sistemas de educação em Angola e consequentes reformas, com ênfase na educação comunitária participativa para o exercício integral da cidadania, foram caracterizadas.

- *Do ponto de vista do valor prático*

As estratégias refletidas no aperfeiçoamento de elementos didático-pedagógicos através do método participativo entre as comunidades rurais do Dombe-Grande foram mensuradas.

v. DESENHO METODOLÓGICO

a) Tipo de investigação

Em função da natureza do estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa aplicada do tipo descritivo de abordagem qualitativa, caracterizando-se pelo interesse prático da aplicação pretendida dos seus resultados tal como se pode observar em Marconi & Lakatos (2002), para a solução de problemas do contexto segundo Azevedo (2006), assim como ICRA, (s/d), de acordo com a perspectiva de Vianna (2001), pois as diferentes situações são analisadas a partir de dados descritivos, a fim de se identificar as relações, causas e os efeitos.

b) População

De acordo com o desenho metodológico e as hipóteses acima formuladas, a população foi constituída por um total de 184 membros efetivos dos 13 grupos associativos rurais que representaram um volume de 1200 famílias, equivalentes a 6.000 beneficiários indiretos de um total de 85.989 habitantes, equivalentes a 17.198 famílias, segundo o perfil comunal de 2002. Entretanto, até 2000 havia cerca de 120 mil habitantes, computadas em 24.000 dos quais 25% eram deslocados de guerra e 30% de desempregados da fábrica “Açucareira 4 de fevereiro” destruída pela guerra pós-eleitoral de 1992.

Igualmente fazem parte da população 12 técnicos promotores externos contratados e distribuídos por funções entre equipas de apoio institucional e de intervenção de terreno, nas estruturas da Antena Benguela e a nível central.

O universo total foi de 196 indivíduos alvos, que, no cômputo geral dos habitantes do Dombe-Grande, foram beneficiários direto de um longo processo educativo comunitário promovido com base no método participativo, por uma ONG angolana que, com os fundos do GAS, de 1997 a 2007, contratou cerca de 40 técnicos e, destes, pelo menos, 30% serviu a comunidade em referência.

c) Amostragem

Nesta ordem de ideais, constituiu-se uma população efetiva das 13 associações na ordem de 236 indivíduos de ambos os sexos entre os quais 83% pertenceu ao movimento associativo e 16% relativo ao efetivo técnico contratado. Do presente montante selecionou-se uma amostra aleatória simples de 50 indivíduos, entre os quais 80% de representantes do movimento associativo 20% de técnicos.

d) Definição de tarefas

Tendo em conta os objetivos assim como os resultados formulados estabeleceram as seguintes tarefas:

1. Diagnosticar o estado atual do processo didático-pedagógico educativo comunitário a partir das experiências práticas dos grupos associativos do Dombe-Grande;
2. Avaliar o grau de aplicação dos processos didático-pedagógicos face às metodologias participativas no meio rural e aos princípios da reforma educativo em vigor;
3. Propor um modelo de estratégias didático-pedagógicas nos processos educativos comunitários para o exercício de cidadania face ao contexto sócio-democrático angolano em curso.

e) Métodos utilizados

De acordo com as normas APA, privilegiaram-se os métodos que em seguida se discriminam:

- *hipotético-dedutivo*: - partindo de princípios mais gerais, delimitou os factos particulares relativos à reforma educativa.
- *modelação*: - por ter desenvolvido as generalizações a fim de descrever o processo de reforma educativa.
- *histórico-lógico*: - porque consistiu em auxiliar a técnica de análise em função das mudanças do contexto.
- *histórico* - por descrever e caracterizar os antecedentes a partir de documentação, bibliografia e arquivos preexistentes.
- *história oral* – por consolidar a informação recolhida através de histórias de vidas de alguns membros pré-selecionados.
- *estudo documental*: - porque permitiu auxiliar a técnica de análise dos instrumentos essenciais jurídico-legais, didático-pedagógicos, os meios de ensino e similares.
- *matemático/estatístico*: - porque permitiu quantificar, fazer o processamento e a interpretação dos dados numéricos.
- *estudo dos produtos das atividades dos beneficiários*; - permitiu auxiliar as análises dos resultados dos beneficiários diretos a partir dos informes sobre as avaliações individuais e de grupos.
- *bibliográfico/arquivístico*; - procedendo ao levantamento de teorias e concepções que legitimaram a construção da fundamentação deste estudo.
- *etnociência* - permitiu descrever os sistemas e estruturas de conhecimentos locais, na perspectiva de Chambers citado em Werner & Begishe (1980), pois “o termo *etnociência* também se refere à metodologia seguida para deduzir, traduzir e interpretar o sistema de conhecimento de uma determinada cultura”(152).

f) *Técnicas utilizadas*

Nesta investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação:

- *observação (direta e indireta)*: - porque permitira desenvolver e explorar os processos a partir da realidade observada que permite revelar e explicar as suas características.

- *inquéritos e entrevistas*: - possibilitaram a coleta de dados úteis dos informadores-chaves, a partir da aplicação de instrumentos de recolha pré-elaborados.

g) Meios para a recolha e tratamento dos dados

Foram utilizados como meios de recolha e tratamento dos dados, o computador, micro-gravador e os respetivos periféricos

vi. ESTRUTURA GERAL

Em termos estruturais, o trabalho suportado, de certo modo, por teorias de Azevedo (2006); Vianna (2001); Dieterich (1999), comporta o seguinte: resumo (*abstract*), índices, acrónimos, glossários, introdução (detalhando os pressupostos de ordem metodológica), três capítulos, conclusões, sugestões, referências bibliográficas, anexos.

O presente trabalho revestiu-se de grande importância teórico/prática pelo seguinte:

- Permitiu aprofundar o conhecimento sobre os diferentes sistemas de educação num contexto de conquista de valores sócio-democráticos, cívicos, éticos e morais em Angola;
- Constituiu uma oportunidade para se produzir um pacote de sugestões que, consideradas, poderão contribuir para a melhoria do projeto da reforma educativa em vigor;
- Constituiu um documento de reflexão para melhorar a atuação dos ANE'S da área de educação, numa perspetiva de se contrastar a teoria à prática, visando a obtenção de informações para compreender os labirintos dos distintos sistemas educativos em Angola.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARTICIPATIVA.

Com base na delimitação do problema, definição do objeto e campo de ação da presente dissertação, fazendo uso de métodos biblio-arquivístico, histórico-lógico, hipotético-dedutivo, sustentados com técnicas e procedimentos de comparações, generalizações, abstrações, análises e sínteses, neste capítulo apresentam-se as diferentes abordagens sobre as características recaídas ao processo educativo não-formal, suas concepções didático-pedagógicas e metodologias participativas, formas, princípios, funções, etapas, níveis de aprendizagens, descrições das inovações marcantes, etc. Estabelecem-se as principais tendências sócio-históricas, a partir da delimitação das etapas fundamentais, incluindo as reformas.

Através de fontes bibliográficas que se debruçam sobre a educação libertadora, o presente capítulo sobre a fundamentação teórica subdivide-se em três subcapítulos, reservando-se a definição de conceitos-chaves prévios e o posicionamento teórico sobre as concepções didático-pedagógicas de autores consultados bem como alguns aspetos sócio-históricos e culturais característicos ao objeto definido, particularmente em Angola, na perspetiva de descrever os paradigmas da educação não-formal analisando a pertinência do método participativo, medir os níveis de abordagem metodológica e concetual desenvolvido por distintos autores em diferentes contextos e caracterizar as tendências da educação não-formal baseadas em participação no contexto sócio-histórico angolano.

A fim de limitar a dispersão no entendimento de conceitos fundamentais aqui em uso e, tendo em conta o enfoque que sustentao presente estudo receberam significação específica dos seguintes conceitos-chaves a seguir discriminados:

- *Aprendizagem*: “Processo ativo de edificação de significados que se fundamenta na modificação dos processos psíquicos e do comportamento, tanto na faceta afetiva como cognitiva, uma vez que não se aprendem apenas hábitos, conhecimentos e habilidades, mas também, atitudes, rasgos volitivos e sentimentos (Mendes, 2007, p.38).
- *Avaliação da aprendizagem*: “Processo de leitura das mudanças que se operam nos estudantes mediante a recolha de informações relevantes que permitem

determinar o grau de aproximação destas à situação desejada, utilizando um conjunto ponderado de escalas, instrumentos e critérios que visam, tanto a qualificação do desenvolvimento alcançado, como a projeção do formando, de acordo com as suas potencialidades (Mendes, s/d, p.45)”.

- *Cidadania*: - Optou-se por Le Robert, que defende que é “*a qualidade de cidadão*”, sendo este último “*na antiguidade, aquele que pertence a uma nação, reconhece sua jurisdição, está habilitado a usufruir, em seu território, do direito de cidadania e tem de cumprir os deveres correspondentes*”. A terminologia evoluiu e designa indivíduo “*considerado como pessoa cívica*”. Segundo Perrenoud, (2005), este conceito “*em seguida muda de sentido*”, passando a significar “*próprio ao bom cidadão*” (p.20).
- *Comunidade*: -Benjamim (s/d) define-a como sendo “*todo o conjunto de pessoas que, ainda que não viva numa zona geográfica bem determinada, se identificam através das vivências e manutenção de certos valores e interesses comuns, dando-se entre elas um permanente processo de intercâmbio mútuo e solidariedade consciente*” (p.45).
- *Desenvolvimento*: de acordo com Ferrinho (1978) “*Inicialmente o conceito se confundia com o ocidental de progresso técnico e crescimento económico. [...] Hoje, [...] chegou-se à conclusão que [...] o problema de desenvolvimento parece poder ser equacionado como fez Stanley: Desenvolvimento = um problema de reforma social. [...] O desenvolvimento é, pois, um processo global qualitativo e quantitativo* (p.111-112).
- *Desenvolvimento comunitário*: processo pedagógico de interação entre os beneficiários, comunidade e o agente externo, que permite o desenvolvimento de uma determinada comunidade de forma autómato. Trata-se de um método que encerra «uma forma de fazer», trabalhar com os excluídos (ADRA).
- *Deslocados de guerra*: neste sentido designa indivíduos refugiados de ações militares que não abandonaram o país mas que “*se deslocaram para zonas mais seguras dentro das fronteiras geográficas de Angola* (Bravo, 1996, p.100).
- *Educação*: histórica e sociologicamente entendida como processo, apresenta-se frequentemente como uma forma de atividade graça à qual os adultos garantem às crianças, aos adolescentes e aos jovens, a apropriação de saberes, de técnicas,

de capacidades suscetíveis de possibilitar e, nos melhores casos, de enriquecer a vida individual e coletiva, na perspectiva dos valores, geralmente os dominantes, da comunidade social (Grácio, s/d, p.85).

- *Educação para cidadania*: o mesmo que «educação cívica» ou «direitos humanos» utilizados em Angola por se considerarem menos controverso. Entre outras, a sua finalidade é enfrentar uma crise da cidadania, anunciada ou atual (Perrenoud, 2005). Segundo este autor ela “*está fortemente associada a uma nova conceção da sociedade civil. Ela emana do Estado, mas o toma como objeto*” (p.21).
- *Educação comunitária*: o mesmo que «educação popular». Segundo Pereira (2001), a terminologia “*é filha das ideias iluministas, principalmente das propostas caucionadas pelo materialismo dialético originárias dos movimentos socialistas*”. Assim este sistema de educação “*coloca-se a serviço da sociedade, no sentido de reeducá-la e humanizá-la, ou seja, torná-la autoconscientes dos problemas mais candentes que impedem ou dificultam ao homem, isto é, ao cidadão, o exercício digno da cidadania, de forma coletiva e democrática*” (p. 61)
- *Educação formal*: corresponde com o sistema de educação oficial, isto é, institucionalizada para a transmissão de certos saberes. A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado (Bianconi & Caruso, s/d, p.3).
- *Educação informal*: do ponto de vista concetual possui significações distintas. É aquela que na qual o individuo adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária na família, na comunidade, no meio social. Autores como Brandão, citado em Santos (2007) há que definem este tipo de educação como sendo aquela que está relacionada com o processo «livre», isto é, não institucionalizada para a transmissão de certos saberes, hábitos e costumes comuns, as tradições culturais e demais comportamentos caraterísticos das diversas comunidades (Santos, 2007, p.1).
- *Educação não-formal*: define-se como qualquer tentativa de educação organizada e sistemática que se realiza, normalmente, fora do sistema formal e é

de um currículo flexível concursos ministrados por instituições como OSC's cuja atividade-fim pouco ou nada tem a ver com processos educativos e quaisquer outras instâncias deste setor (Bianconi & Caruso, s/d, p.3).

- *Epistemologia*: o termo significa "estudo da ciência". É usada em dois sentidos: para indicar o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral ou para significar o estudo das ciências, dos princípios sobre o qual se fundam, dos critérios de verificação e de verdade, do valor dos sistemas científicos.
- *Método participativo*: é assim designado porque leva o cursante a vivenciar situações propícias que possibilitam a sua conversão em agente ativo, criador, contribuinte em torno do desenvolvimento social e sua própria autotransformação. A aplicação prática do método participativo é relativamente nova. Porém, na opinião de Fiaco, no final do século XIX, já existiam notas sobre processos de ensino, através de aprendizagem grupal. O método participativo leva o cursante a desenvolver talentos individuais, garantindo a formação de um certo grau de responsabilidade social e cidadã (Sanler, 2000, p.25).
- *Modelo didático-pedagógico*: dado por conjunto de conceitos, princípios e métodos relacionados entre si de modo a formar um complexo orgânico e coerente. O mesmo que «sistema de ensino», «sistema de educação», «sistema formativo», segundo a Lei nº 23/92, sobre a revisão constitucional¹, de 16 de setembro.
- *Motivação*: “conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação (na direção de um objetivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente (Lieury & Fabien, 1997, p.9)”.
- *Reforma educativa*: é geralmente entendida como uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica (Canário, 2005, p.198).

¹República de Angola

i.i SISTEMA EDUCATIVO NÃO- FORMAL

O elevado nível de crescimento da abordagem sobre a viabilidade do sistema de educativo não-formal, face à globalização e ao uso das NTIC's, particularmente, com maior destaque à realidade do nível de desenvolvimento sociocultural como este, para responder a expansão do capitalismo informacional, com consequências ao desemprego estrutural e migração, tem exigido a necessidade de alargar o debate sobre o melhoramento da administração e gestão de processos educativos, perspetivando uma projeção adequada ao contexto, sobre bases mais realistas, cujo dilema tem-se convertido no centro das atenções de eminentes estudiosos.

Daí que, indicadores sobre a realidade atual, consubstanciados em espaços, metodologias, procedimentos e meios, geralmente inadequados à modernidade, tidos como responsáveis pelos insucessos escolares e hostis ao desenvolvimento sustentável são, relativamente, sincrónicos com a expansão do sistema da educação não-formal. A este propósito assiste-se à constante emergência de novos espaços educativos com respetivos métodos, meios² que configuram os contextos. De acordo com Ghon (2001) *“Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de educação [...]. Com isso um novo campo da educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social”*(p. 07).

Por estas, e outras razões, refletem-se aprofundadamente sobre os dilemas, paradigmas e desafios que derivam do facto de o sistema educativo não-formal ser hoje um campo fértil de disputas de distintos interesses e racionalidades sociopolíticas e didático-pedagógicas. Nesta ordem de ideias, *“pesquisas junto ao público docente apontam que os espaços fora do ambiente escolar, mais comumente conhecidos como não-formais, são percebidos como recursos pedagógicos complementares às carências da escola como por exemplo, a falta de laboratório, que dificulta a possibilidade de ver, tocar e aprender fazendo* (Bianconi & Caruso, s/d, p.1).

O envolvimento das OSC's na educação não-formal como Gohn (2001) se refere, faz-se principalmente através de currículos predefinidos mas sob consenso das partes envolvidas, em obediência aos hábitos e costumes locais, por isso tem como objetivo

²materiais e virtuais

primordial enriquecer a autobiografia, ampliando a gama de vivências e experiências formativas de modo a adquirir competências suficientes para influenciar os projetos de desenvolvimento sustentável do meio que rodeia o beneficiário.

O facto de este ter que influenciar o seu meio comunitário traduz a linha do exercício de cidadania tornando-o cidadão pois *“os cidadãos politicamente ativos estariam ampliando seu engajamento na sociedade por meio de envolvimento em grupos e em formas originais de solidariedade nos denominados novos movimentos sociais”* (Pereira 2001, p.14). É partindo destas experiências que Freire (2004) *“propõe um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem”*. O autor vai mais longe ao defender que *“através da codificação da palavra, o alfabetizando, vai-se descobrindo como homem, sujeito de todo o processo histórico. (...) Assim a linguagem passa a ser cultura”* (p.15).

A preocupação de Freire (2004) em levar o beneficiário a redescobrir-se, a quem chama de oprimido, tem convencido muitos autores tais como Cascant (2007), de processos pedagógico-comunitários, particularmente em espaços como estes, porque sendo libertadora segundo ele, *“a educação verdadeira conscientiza”* e mais, enfaticamente *“conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo* (p.12). Por outro lado o autor Souza (1993) diferencia-a no seguinte: *“A consciência é a visão do mundo do homem sobre as coisas. Já a conscientização é o processo de elaboração desta visão na qual se fazem presentes os homens, as coisas e o próprio mundo”* (p.67).

Por esta razão, a promoção deste tipo de educação obedece à flexibilidade na administração e gestão do processo por obedecer o (re)encontro de gerações, o que tem em conta alguns fatores como a heterogeneidade etária e o equilíbrio sobre o género, a não obrigatoriedade de frequência, a ocorrência de ações e troca de experiências de vida nos mesmos espaços, tempos letivos ausentes de restrições e com regras negociáveis pois conteúdos letivos respondem ao contexto.

As características típicas da globalização e dos níveis de exigências do desenvolvimento atual, particularmente na dimensão sócio-política e tecnológica, justificam o desafio de educação não-formal participativa para a socialização das experiências e partilha do conhecimento, por ultrapassar as competências da família e do Estado, facto este que, do ponto de vista de estratégias, como argumenta Perrenoud (2005) *“está na origem de educação cívica”* e que, segundo ele *“a miséria do mundo”*

é quase acompanhada de uma privação intelectual, que é, ao mesmo tempo, causa e consequência do problema das liberdades”(p.30).

Para que o processo educativo participativo seja sustentável, e que tenha efetivo enquadramento sócio-político e didático-pedagógico, em certos contextos torna-se um simulacro como forma de ajudar os beneficiários a compreender e definirem saídas pois, apesar de toda liberdade caracterizada em flexibilidades do currículo, particularmente, *“a aprendizagem da cidadania passa pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas sobretudo pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, económicos, políticos, psicossociológicos ou jurídicos em ações que sempre frustram nossos ideais”* (Perrenoud., 2005, p.32-33).

Só assim que se compreende que as experiências de vida passam a ter efetiva relação com o conhecimento de efeitos, mais ou menos, formativos. Promover as experiências de vida de efeitos formativos é uma competência adstrita aos aspetos didático-pedagógicos, particularmente da administração e gestão de processos educativos, baseados em cultura científica e epistemológica assim como familiaridade com as aquisições dos valores endógenos e institucionais de cada realidade. É, por esta razão, meritório o reconhecimento deste sistema pelas autoridades da universidade pública de Angola, tal como evidencia Bondo (2008), ao afirmar que *“os países que hoje são desenvolvidos, desenvolveram-se graças a quatro rotas principais que promoveram e a educação estava no centro destas preocupações e o caso de Angola não é exceção, precisamos de discutir, desenvolver a investigação científica, no ponto de vista de analisar quais são aqueles aspetos positivos que a educação não-formal tem e que atributos podem dar para a educação formal»* (p.120).

É relativo aos processos educativos mas, falando sobre educação não-formal, particularmente, como sinónimo de educação para o desenvolvimento comunitário³. Não obstante à carga política que suporta, como qualquer ato da emancipação social, o alvo deste sistema de educação pouco ou nada tem a ver com o exercício da política partidária mesmo pautando-se em formas organizativas com pendor democrático, pois a educação não-formal assente em movimentos sociais promovidos na arena da sociedade civil e não do governo, do qual ponderadamente se mantém *“uma distância calculada, simétrica à que mantêm em relação aos partidos* (Bondo, 2001, p.76). Aliás, a carga política que suporta é caracterizada na pedagogia perspectivada por Freire (2004) porque

³Educação cívica, direitos humanos, educação para o exercício de cidadania, etc.

“a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, «ação cultural» para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (p.53). Em termos conceituais, o fato do exercício da cidadania ser o seu ponto principal, “por se considerar menos controverso” (Angola Explicada, 1999, p.259-261) e resultante de evolução epistemológica, este sistema de educação é assim pensado em termos grupais com inúmeras designações⁴, apesar do ponto de vista teórico ser tudo uma e mesma coisa, geralmente, as suas divergências produzem-se a partir do que Pereira chama de “*impacto na relação entre a subjetividade e a cidadania*”. No geral, Pereira (2001) afirma que “*o paradigma da Educação Popular é compreendido como um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os movimentos da Educação de Base e Cultura Popular no final da década de cinquenta e início dos anos sessenta e que cresceram no interior da resistência popular nos anos setenta e início dos oitenta*” (p.64).

Referindo-nos ao Brasil depende-se que o quadro cronológico sobre a evolução da pedagogia da educação popular, descrito por Pereira, confinado entre os marcos históricos sobre a segunda guerra mundial, a aparição dos blocos do leste e ocidente, as convulsões revolucionárias latino-americanas e as independências africanas, faz-se, de acordo com o desenvolvimento. Forrinho refere que deve “*coincidir com a emersão do conceito em paralelo ao de desenvolvimento comunitário e foi evoluindo no sentido da clarificação das suas componentes pedagógica e política*” (Forrinho, s/d, p.11). De acordo com Pacheco (s/d) aproximando-o deste tipo do sistema educativo (p.14). Então, m “*assim como a sua dimensão e expressão político-ideológica, quando é entendida não como a educação dirigida ao «povo», mas a que conforma o «povo social», que sofre com as desigualdades, a injustiça, a dominação, e o «povo político», que toma consciência da importância da luta contra essas situações* (Jara, 2002).

Assim sendo, está intimamente ligada à história dos movimentos sociais Gohn, (2001), refere que a caracterização evolutiva não poderia deixar de parte as referências do contexto socioeducativo das comunidades, pois, sabia-se muito antes da queda do muro de Berlim que “*o fracasso dos diversos socialismos deriva simultaneamente tanto da ausência de uma revolução pedagógica [...], como da ausência de uma força de*

⁴Educação para a cidadania, educação para o desenvolvimento comunitário, educação popular, educação libertadora, educação de massas, educação cívica, educação sobre o género, educação para o desenvolvimento, educação dos direitos humanos, educação patriótica, etc.

oposição à força do Estado tornada onipotente". Mendel (1973) refere que certamente não terá havido a devida clarificação das componentes pedagógica e política aludidas por Pacheco e todos os seus processos pois, *"a revolução pedagógica [...] deveria preparar e acompanhar cada progresso político se se quiser, de facto, que a igualdade progrida do domínio político para o domínio económico"* e social (p.225).

Independentemente dos esforços desenvolvidos por quase muitos Estados e reforçado e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, nos organismos internacionais as constantes reformas educativos dão azo para a intervenção do setor citado por Gohn (2001) pois reforçam consideravelmente as estruturas convencionais e a escolarização classista e discriminatória por circunstâncias precisas porque a educação formal não satisfaz a demanda, se revela muitas vezes inadaptada ao contexto, muito onerosa, não tem em conta o potencial educativo comunitário, limita a alfabetização rudimentar consubstanciada ao mero aprendizado da escrita e leitura em vez da alfabetização funcional, etc.

Quanto à intervenção do terceiro setor, o Brasil terá sido o viveiro das inúmeras experiências de modelos didático-metodológicos relativos à promoção de projeto educativo para o desenvolvimento comunitário, como revela Pereira (2001) entre os quais se fazem realce nomeadamente os seguintes:

- CEB⁵ baseado na perspectiva de comunidades eclesiais de base, resultante da interpretação hermenêutica da bíblia pelos teólogos da escola da libertação;
- O movimento institucionalista, conformado na base de princípios de autogestão e autoanálise;
- O modelo psicossocial, fundamentado em ciências humanas e sociais e assente nas participações, organização e consciência sócio-política do cidadão, fazendo do beneficiário sujeito, ator e agente primário da ação, na qualidade de membro da comunidade alvo, segundo a perspectiva pedagógica de Freire citado em Pereira (2001, p.156).

Historicamente falando, a década de 1960 constituiu o marco fundamental para o desenvolvimento do sistema educativo não-formal sobretudo na América Latina⁶ no Brasil principalmente, enquanto em Angola apenas se iniciava com a fase da experimentação. De acordo com Freire (2004) *"novas tendências, a exemplo da*

⁵ Comunidades Eclesiais de Base

⁶ Com destaque para Argentina, Colômbia, El-Salvador, México, Chile, Venezuela

universitária, baseadas na evolução da nova postura epistemológica abriram-se para temas de interesses comunitários, assim como o censo comum entre a classe intelectual e a perspectiva pedagógica de Freire, voltado para a conscientização, alfabetização e participação, enfocando o método do universo temático significativo, a investigação-ação, o universo vocabular e as palavras geradoras. Na mesma altura se destaca o trabalho de Borda⁷ a respeito da Pesquisa Ação e à Pesquisa Participante” (p.154).

Em termos conceptuais, *“coincide na proposta de munir os agentes comunitários de procedimentos de autogoverno/autogestão dentro da comunidade e promover a participação e o sentido da cidadania nesse processo”*(Freire, 2004, p.41), desencadeado através de projetos em que o estrato de sustentação era o fator cultural mesmo que não houvesse consensos sobre os conteúdos, alcances, finalidades e as estratégias para a sua realização, variava segundo as coordenadas político-ideológicas a partir das quais eram concebidos e desenvolvidos os programas e instrumentos idóneos para canalizar determinadas inquietudes das classes oprimidas com o fim de resolver alguns de seus problemas sociais, sem dirigir fundos para as inversões económicas diretamente produtivas.

Independentemente de cada realidade em que se implementaram tais projetos, quando assegurados com o método participativo na base de conteúdos que refletem a realidade local, o objetivo explícito deste sistema educativo, consiste em (re)orientar espaços de diálogo para dissipar situações conflituosas, evitando tensões sociais, por vezes impertinentes, pois segundo Mendel (1973) *“quem aprendeu a refletir, quem é ensinado a observar os factos e não a repetir encantações ou slogans aprendidos de cor, quem é também ensinado a conhecer os limites dos nossos conhecimentos e não é formado no molde do pensamento dogmático, esse alguém será um escravo menos dócil”* (p. 135). Para evidenciar o grau de contribuição latino-americana na nova proposta epistemológica o que permite avaliar o nível de envolvimento da classe intelectual e universitária, Pereira lista um considerável número de cientistas sociais, entre os quais, pedagogos, psicólogos, psiquiatras e analistas políticos que acompanharam o percurso do marco histórico da concepção ao fortalecimento conceptual baseado nos princípios gerais da educação (Mendel, 2001, p.170).

No que concerne ao caso particular da realidade angolana, modelos metodológicos da educação não-formal na perspectiva do trabalho comunitário e social não se diferem

⁷ Sociólogo Orlando Fals

sobremaneira, pese embora do ponto de vista estrutural o resgatado saber popular se tenha evidenciado na década de 1960, do ponto de vista piloto, e, sobretudo no campo epistemológico ganharam consistência a partir da década de 1990 altura em que, “*várias ONG’s angolanas, que trabalham no campo dos Direitos Humanos, identificam o seu propósito como sendo a «educação cívica», (Angola Explicada, 1999, p.259-261).* Em conformidade com a Lei 14/91, de 11 de maio, Angola passou a conhecer uma explosão de ANE’s nomeadamente, associações, sindicatos, organizações não-governamentais e organizações comunitárias de base.

Por seu turno e por razões estratégicas, “*a ADRA, ligou-se à AWEPA a fim de organizarem workshop’s, em 1996 e 1997, cujo objetivo era promover a educação cívica e aumentar o seu conhecimento das provisões do Protocolo de Lusaka*”. Entretanto, sem abrangência nacional, “*o programa cívico e educativo da ADRA nas províncias de Luanda, Benguela, Malanje, Huambo e Huíla, recebeu fundos da AWEPA até agosto de 1998 (Angola Explicada, 1999, p.259-261).*”

Depreende-se que, do ponto de vista teórico deste programa, “*o significado é semelhante e o conceito torna-se mais compreensível, pois a luta pela cidadania é uma longa trajetória da luta mais geral dos angolanos por uma sociedade de bem-estar e, além disso, a cidadania incorpora a forma clara não só a conceção dos direitos, mas também a necessidade de lutar por tais direitos e, ainda, não esqueceu a componente dos deveres*”. (ADRA, p. 4).

Na América Latina e, pelo menos no Brasil, da mesma maneira que em Angola, a partir da década de 1990, o sistema de “*educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educativo organizada e sistemática que, normalmente realiza-se fora dos quadros do sistema formal de ensino*” (Bianconi & Caruso, s/d, p.2). Outros assim, com ou sem atores no cômputo da intervenção, são assim considerados aqueles que representam pequenos e, geralmente, insignificantes papéis e agentes. Tratam-se de intervenientes que agem e atuam. Constituem o motor das ações externas, caracterizadas pela intervenção de atores não estatais (ANE’s) e por omissão de um currículo predefinido por se basear em necessidades e interesses dos grupos beneficiários envolvidos na prática desse campo educativo identificados através de pesquisa-ação e pesquisa participativa, métodos destacados por Bordas segundo Pereira (2001).

Ao contrário dos atores estatais (AE’s) o que motiva os ANE’s a dinamizarem esta variante de sistema de educação segundo Ngula (2003) é o facto de que

“tem como ponto de partida as condições e as exigências concretas das pessoas, especialmente das camadas oprimidas e excluídas da sociedade. Começa com aquilo que as pessoas têm, aquilo de que elas necessitam, o contexto social no qual vivem, as experiências pelas quais têm passado e as ações que podem levar a cabo para transformar suas condições de vida. Por meio de identificação do problema, da escolha da informação diretamente observável, da organização, da ação, do diálogo e da articulação, é possível mover-se em direção a uma compreensão mais precisa de certas situações e fenômenos, assim em direção à aquisição de uma maior capacidade para transformá-los (p.105).

Para Bianconi e Caruso citado em Ngula (2003) permitem perceber que, no desenvolvimento deste tipo de educação *“surgiram parcerias como propostas de aperfeiçoamento no ensino por meio da educação não-formal e, para tal, levaram os alunos a visitarem outros espaços e surgiram, também, propostas de levar aos alunos metodologias lúdicas, diferentes do que é habitual, capazes de estimular conhecimentos adquiridos através de uma nova linguagem”* (p.2). Entretanto, a utilização de estudos de casos permite que os beneficiários assumam uma consciência que os permita enfrentar o cotidiano de forma coletiva razão porque, geralmente, as decisões são influenciadas pelas lideranças locais e ambas passam a encarar os riscos de uma forma mais próxima da realidade e assumem os riscos de uma decisão coletiva pensando nas melhores alternativas para solucionar os problemas que os afligem prioritariamente. A complexidade do tipo de educação não-formal reside no facto de que o suporte da *“metodologia que defendemos, exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto* (Freire, 2004, p.98).

Todas ações são passadas em revista entre os seus protagonistas mas o debate das decisões e todos conteúdos curriculares definidos que lhe são caraterísticos, não é a controvérsia pela mera controvérsia, *“é um espaço em que cada um pode dizer livremente que não está convencido, que tem dúvidas, que não compreende os argumentos em favor de uma tese ou que não consegue compreender sua coerência. No método científico bem compreendido, o diálogo interior e o debate entre pesquisadores são motores essenciais do desenvolvimento dos saberes.* (Perrenoud, 2005, p.40).

De uma forma geral, a educação não-formal, enquanto sistema alternativo, chama para si um amplo processo com diversas dimensões que correspondem com as suas áreas de abrangência nomeadamente a:

- Educação política dos direitos e deveres do cidadão consignada na constituição;

- Capacitação dos cidadãos para enfrentar o mercado de livre concorrência em função da cultura democrática;
- Capacitação do cidadão ao exercício de práticas organizativas para fins sociais e comunitários, voltadas para a solução de problemas do quotidiano;
- Ao domínio do conhecimento relativo ao sistema educativo, mais ou menos, formal;

Do ponto de vista didático-pedagógico o campo da ação da educação não-formal sujeita-se em capacitar o cidadão:

- Para uma cultura formal apropriando-se dos conhecimentos das ações educativas relativas à história e cultura do local ao global;
- De forma mais abrangente tal como na educação geradora partindo de processos de participação comunitária, social e política, particularmente em ações coletivas, mais ou menos, espontâneas.

Como se pode verificar, o objetivo mais marcante na educação comunitária é a criação duma sociedade mais humana e solidária, em que diminuam cada vez mais as desigualdades sociais, e esta é uma das preocupações do modelo UNESCO que, como se pode ver também, começou a delinear-se a partir da década de 1960 (Ngula, 2003, p.105).

i.i.i Dimensões do Sistema Educativo Não-Formal

O sistema educativo não-formal, caracterizado em dimensões que correspondem com as suas áreas de abrangência, efetiva-se em escolas de cidadania como aquelas caracterizadas por Perrenoud & Pilletti (2003), as do modelo freireano (1991, 1999, 2001, 2004) e as endógenas referenciadas por Senghor citado em Altuna (1993), quando permitem a aplicação eficaz do método participativo. O certo é que demarca-se de Freire (2004) quando este sustenta que *“a educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”*, traduzindo a exclusiva relação com o oprimido, necessitado, excluído enquanto alvo (p.84).

Defende Perrenoud (2005) que a pertinência do método participativo, particularmente quando se lhe adiciona a oralidade, consiste em que, *“favorecer a aprendizagem da cidadania, é preciso dar atenção aos espaços escolares internos e externos [...] aos modos de negociação no estabelecimento de ensino e na sala de*

aulas, [...] às regras e às decisões” (p.44). A interpretação do seu princípio traduz as fases de trabalhos: *a) de A para B, b) A com B e, c) A como B*, cuja finalidade consiste em criar espaços de diálogo, concertação e planificação conjunta entre aqueles e as autoridades administrativas locais. Isto traduz a relação de trabalho que passa do assistencialismo, parcerias, partilha e termina com o emponderamento.

Aplicado este método com pendor comunitário cria implicações na vida sócio-política, embora não seja privilégio algum de um Freire (2004) refere que um *“projeto pedagógico em marcha possui caráter ideológico e político explícito”* (p. 44-45). O certo é que para ambos *“todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia”*. (Freire, 2004; Perrenoud, 2005). A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais precisa.

De acordo com Freire citado em Sebastião (2008), a este sobre os estudos de Freire, este fundamenta o facto de que *“não haveria ação humana se o homem não fosse um projeto um pouco mais além de si, capaz de captar a sua realidade de conhecê-la para transformá-la e, que porém, “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação* (p.40). Segundo o autor em análise, *“um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É a educação como prática da liberdade e este sistema só é tido como alternativo libertador, que se pode justificar com uma frase de Pereira (2001) “onde há miséria não há liberdade”* (p.58).

Assim, em termos caraterísticos, neste sistema de educação libertadora, por necessidade de condução responsável, quer implícita, quer explícita, de indagações de caráter gnoseológico, ontológico, epistemológico, ideológico e ético, o método participativo divide-se em três grandes componentes nomeadamente, MAIPP⁸ incluindo os DRP/IMPA⁹, MIIDOI's¹⁰ e os métodos baseados na oralidade e similares, apoiados em pressupostos com fundamentos científicos, regidos por ideologias próprias e destinados a provocarem efeitos práticos desde ao diagnóstico, à programação, execução, avaliação das ações comunitárias. Particularmente em processos educativos de desenvolvimento comunitário o método participativo é, por sua natureza, a forma de aproximação, uma baliza, um guião, caminho, visando ampliar e aprimorar o

⁸ Métodos Ativos de Intervenção e Planificação Participativa

⁹ Diagnostico Rural Participativo /Identificação, Planificação, Monitoria e Avaliação

¹⁰ Metodologias de Inovação Institucional, Desenvolvimento Organizacional e Institucional

conhecimento da realidade explicada para estabelecer objetivos a serem alcançados e formar intelectuais, isto é, líderes comunitários, organicamente comprometidos com os interesses dos excluídos na base de uma troca de saberes e experiências, o compromisso, a ação comum e a relação dialética entre o agente externo e a comunidade de referência. Por visar a percepção da complexidade de um ou vários assuntos num determinado espaço sócio-geográfico, o DRP¹¹ considera os beneficiários da comunidade alvo como “*experts*”, por deterem o conhecimento do seu meio pelo que estão experimentados sobre os problemas que constituem conteúdos das ações didático-pedagógicas. Respeita o saber comunitário preexistente, produzido conscientemente. Por este facto, a interação entre o facilitador e o beneficiário assenta simultaneamente na diversidade de análise e na ótima ignorância, por se considerar um método flexibilizante, inovativo, interativo, informal que ocorre no seio de grupos comunitários desfavorecidos.

O IPMA¹² adota o método OOP¹³, que se ajusta à planificação de uma atividade de desenvolvimento levada a cabo pela comunidade de referência em colaboração com uma instituição intermédia. Combina a planificação e a implementação de projetos melhorando a comunicação entre os intervenientes. Consiste em melhorar a planificação e a implementação de ações programadas, definir objetivos claros e realistas, garantir um processo em que as partes envolvidas possam participar, melhorar a cooperação e a comunicação entre os implicados, estabelecer o âmbito de responsabilidade das partes, elaborar uma base para a monitoria e avaliação dos resultados.

Na ordem prática, os MAIPP’s¹⁴ e MIIDOI’s¹⁵ são posteriores ao DRP, cujo método traduzido no diagnóstico, comporta um conjunto de técnicas e procedimentos participativos nomeadamente, revisão de dados secundários, entrevista semiestruturada, mapeamento, observação direta, diagramação de Venn, calendários sazonais, diagrama de impacto, rotinas diárias, perfis históricos, caminhadas transversais, relatório de retorno, ordenamento/hierarquização, quantificação local, escalonamento do «bem-estar», *et al.*, aplicáveis em recolha e tratamento de informação preliminar. Como todos, é também, um processo pedagógico que se preocupa com a capacitação e o resgate dos

¹¹ Diagnostico Rural Participativo /Identificação

¹²Planificação, Monitoria e Avaliação

¹³*Objective Oriented Planning*

¹⁴ Métodos Ativos de Intervenção e Planificação Participativa

¹⁵ Metodologias de Inovação Institucional, Desenvolvimento Organizacional e Institucional

valores das comunidades o que passa por adotar um certo procedimento para uma dada situação sem extrapolar a hierarquia na definição de soluções.

São particularmente chamados de MAIPP's e MIIDOI's o conjunto de métodos como pesquisas ação, pesquisas participante, (Pereira, 2001) seminários, oficinas, alfabetização funcional, plenárias, visitas de campo, campos de experimentação, monitorias, intercâmbios, estudos de casos, *workshop's*, trabalhos em pequenos grupos, que englobam técnicas e procedimentos suportados por instrumentos didático-pedagógicos ativos (Souza, 1993, p.201-205) nomeadamente, debates, análises de contexto, tribunais de júri, visualizações, triangulações, etc. (Piletti, 2003, p.9-15) assim como instrumentos como grelhas de recolha e análise de dados.

As tradições orais¹⁶, referenciadas por Bondo, adicionadas à história oral e etnociência, enquanto alternativas ao DRP, constituem o painel das metodologias enfaticamente baseadas na oralidade através da interpretação da realidade explicada características para o contexto particularmente angolano, tendo em conta o elevado índice de analfabetismo e a própria estrutura do mosaico sociocultural, pois tornam o processo educativo cada vez mais humano, múltiplo através dos tempos, criativo, dinâmico, e acompanha as vicissitudes dos grupos sociais que não podem permanecer imóveis.

No que concerne à essência das tradições orais, consubstanciadas em técnicas e procedimentos como “*fórmulas rituais, narrações históricas, poesia oficial e variada, histórias etiológicas, récitas, contos populares, textos didáticos, mitos*”, (Altuna, 1993, p.32-42) traduz-se na herança do conhecimento elaborado e transmitido pelos antepassados, que importa realçar que as comunidades gerem-se entre as autoridades vivas e não-vivas. Os saberes veiculam-se através de memórias humanas com forte cunho didático-pedagógico. Segundo Altuna (1993) “*uma coisa é a escrita e outra o saber. A escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber. O saber é uma luz para o homem*”(p.47). Por sua vez, a etnociência é dos métodos que garantem a abordagem, o quadro dos valores por descrever os sistemas e as estruturas de conhecimentos locais. De acordo com Chambers citado em Werner e Begishe (1980) a “*etnociência também se refere à metodologia seguida para deduzir, traduzir e interpretar o sistema de conhecimento de uma determinada cultura*”, razão porque para alguns autores tal

¹⁶ O mesmo que literatura oral ou literatura tradicional africana

como argumenta o supracitado “a ciência ocidental também está incluída neste termo como uma entre muitas ciências” (p.151).

Com aplicação em matriz específico, o método quadro lógico (MQL) é o dos menos funcionais entre os MAIPP’s por refletir algumas correntes do início da década de 1980, altura em que os projetos eram formulados a partir de ideias de algumas escolas ocidentais, excluindo a hipótese de responder as necessidades das comunidades de base. Este período demarcou-se pelos denominados “*projetos elefante-branco*”, estratégia que continuou até 2002, por se elaborarem por tecnocratas a partir dos escritórios sem recursos ao terreno nem à participação dos beneficiários. No geral, a sua aplicação vale-se pelo facto de ajudar, até certo ponto, a medir o grau de veracidade dos dados coletados no campo (Ander-Egg, 1995, p.129).

O indicador primário do impacto do método participativo, em processos de educação não-formal, é deduzido quando organizada em torno de grupos formais ou legítimos em que fazendo referência a Pereira (2001) “*a comunidade se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos; um subgrupo dentro da sociedade, percebido ou se percebendo como diferente, em alguns aspetos, da sociedade mais ampla*” (p.149).

A participação tem como única finalidade integrar os membros da comunidade de referência, adaptando-as à ordem social democrática, com a intervenção ativa, contestária, questionadora, com acesso aos bens públicos de acordo com o estabelecimento das lideranças. O próprio método concebe-se como um processo de mobilização dos beneficiários para melhorar a situação social, política, económica e cultural, através de um processo de capacitação e treinamentos pelo qual conquistem oportunidades de negociar os benefícios que lhes são necessários com os poderes público e endógeno. De acordo com Pereira (2001)

“Desse modo, na década de setenta, após uma ampla redefinição das teorias e práticas investigativas do Trabalho Comunitário e Social, presenciamos o surgimento de uma variedade de abordagens metodológicas (muitas delas até sem rigor científico mas fortemente carregadas de relevância prática) e do pluralismo de visões teóricas, como também de inúmeras práticas comunitárias, discussões científicas, académicas, seminários, encontros, congressos, publicações, iniciativas privadas, governamentais e não governamentais, criação de ONG’s, formação de associações [...] e várias instituições de assessoria, prestação de serviços e pesquisa na área de desenvolvimento comunitário e social” (p.170-71).

Tratando-se de grupos de referência carentes, o método participativo, com rigor à análise do contexto e ao estudo de viabilidade, determina as necessidades sentidas

definindo prioridades junto dos beneficiários. Igualmente identifica interesses, conflitos nas comunidades e formas de resolução para facilitar a implementação de projetos de educação promotora de processos de desenvolvimento local.

Em relação ao método de conscientização Freire (2004) não há pretensão de ensinar, mas sim de aprendizagem, pois a pedagogia aceita a sugestão da antropologia. O autor refere que *“no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em «reciprocidade de consciência»; não há professores, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respetivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo”* (p.18). Para isso, são reordenadas e utilizadas iniciativas próprias como análise da pesquisa bibliográfica, experimental, atividades com meios tecnológicos modernos como eletrogeradores portáteis, *flipcharts*, eletroprojetores, audiovisuais, TV, instrumentos musicais, artes, teatro, dança, desporto, etc., adaptados à realidade, recursos computacionais, de tal modo que o beneficiário constrói e consolida seus argumentos sobre questões trabalhadas. *“Independentemente das suas virtudes didáticas no âmbito de cada disciplina, a experiência do debate de ideias está na base de uma relação crítica com o pensamento - o seu e o do outro - e de uma cultura democrática, ou seja, da cidadania* (Perrenoud, 2005, p.41).

i.i.ii Tendências de escolas angolanas

Em projetos de educação para o desenvolvimento comunitário como elucida grande parte do conhecimento reside no seio da comunidade e geralmente em estado oral. Neste contexto, a terminologia «saber» refere-se a todo o sistema do conhecimento, incluindo conceitos, crenças e percepções, a reserva do conhecimento e os processos como foram adquiridos, aumentados, transformados, arquivados e transmitidos (Chambers, 1995,p.94). Porém, consta que do ponto de vista de sistematização, o método participativo promovido por distintos ANE's em processos educativo não-formal sobretudo em Angola, ainda é novidade. Henderson (1990) e Santos (1969) admitem ter existido, entre o final da segunda parte do séc. XIX e o início do séc. XX, notas sobre processos de educação e ensino entre as comunidades rurais através de aprendizagem em grupos, sob promoção de escolas cristãs e endógenas baseadas na oralidade que reconciliaram o método entre a oralidade e a escrita.

Os processos educativos, de ensino e aprendizagem, mais ou menos, sistemáticos e contínuos, que se desenvolveram fora do sistema normal em Angola, pelo menos nos últimos anos, têm exigido a necessidade de enquadramento estrutural, através de resultados de alguns estudos e divulgação de algumas experiências, de forma a atender a demanda da ciência e da tecnologia, na atual conjuntura globalizante, tendo em conta a importância que encerram na projeção adequada dos modelos educativos sobre bases teóricas e práticas, convertendo-se no foco central de abordagem didático-pedagógica.

Os fatores naturais, sócio-históricos, geopolíticos e culturais que caracterizam Angola justificam a sua diversidade. Ao longo do seu percurso histórico, como toda e qualquer realidade, tem conhecido os sistemas de educação formal, informal e não formal. No entanto, durante a era colonial de 1917 a 1975, segundo Lemos (1929) a implementação do sistema formal obedecera a critérios manifestamente discriminatórios, pois a política educativo daquela época não permitia o acesso livre de africanos. O autor Neto (2000) reforça que *“a discriminação com base na raça e na cultura era consagrada no “Estatuto dos indígenas portugueses das Províncias de Angola, Moçambique e Guiné”. De acordo com a sua última versão, datada de 1954, o regime de trabalho, o pagamento de impostos, o serviço militar, o ensino e a assistência médica, por exemplo, eram regulamentados de forma específica para os “indígenas”, a quem não era reconhecida a cidadania”*(p.43).

Baseados nas dificuldades e nos problemas, como o colonialismo, a guerra civil, o analfabetismo, a corrupção e a pobreza que geralmente surgem, a educação não-formal, caracteriza-se fundamentalmente pelo treinamento do exercício de cidadania enquanto objetivo principal recuperando os mecanismos tradicionais através de grupos sociais úteis. É pensada em termos coletivos e aplica-se através de exercícios sociais e culturais partindo do conhecimento sobre realidade local. Esta conceção é legível no de acordo com Chambers (1995) ao admitir queo *“conhecimento local traduz “saberes” das populações locais, sistemas de conceitos, crenças e vias de aprendizagem”* (p.94).

Paralelo ao exercício sociocultural, as propostas da educação não-formal têm como objetivo central enriquecer a biografia dos beneficiários de todos extratos sociais, sem discriminação etnolinguística, de idades, raça, crença, ideologia partidária, género e classe social, ampliando a gama de vivências e experiências formativas. Nela destaca-se a voluntariedade de frequências, a ocorrência de ações e experiências em espaços mais ou menos livres, tempos geralmente consensuais e currículos flexíveis resultantes de diagnósticos, não restritos nem fixados por órgãos administrativos.

Entretanto, além da pobreza o contexto em que se promove geralmente é característico de muitos problemas sociais, culturais, ecológicos, sanitários, ambientais, etc., e *“um dos grandes problemas das comunidades em Angola, em geral, é a sua desintegração; a destruição ou degradação quase que total das infraestruturas locais, o estilo de liderança autoritária, as populações com forte dependência das autoridades administrativa e das autoridades tradicionais. Não porque as populações não tenham iniciativas, mas a esses “chefes” impõem uma espécie de excesso de regras e formalidades à obediência das populações, com forte influência partidária* (ICRA, s/d, p.20). Antes, do sistema anteriormente referido, era visto como uma união de processos esboçados de obtenção à participação de atores ligados aos projetos da área de extensão rural, particularmente em animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, instrução de rudimentos básicos, gestão da economia familiar (Henderson, 1990, p.364-366).

Para fins didáticos os campos do sistema educativo não-formal no caso específico de Angola se exercita entre ANE's e Igrejas que dividem-se nomeadamente em:

- Destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos membros da comunidade através de Igrejas;
- Planificada para benefício próprio sendo eles mesmos objetos e sujeitos das ações educativas, o que os permite estruturar uma organização não escolar mas comunitária, razão porque também se convencionou chamar de educação popular ou, por vezes, educação de adultos, por abranger um tipo de educação geradora através de processos participativos quer do ponto de vista sociopolítica, quer cultural, através de ações coletivas não voltadas para o aprendizagem de conteúdos relativos ao sistema educativo formal cujos atores e agentes de promoção são os ANE's na perspectiva de Freire.

i.i.i.i Escolas das instituições endógenas

A abordagem sobre educação não-formal em instituições endógenas tem como sustentáculo o ponto de vista da universidade pública de Angola em que, reconhecendo a sua importância no contexto atual, Bondo (2008) admite que *“a educação não-formal tem formas específicas de levar a educação até ao cidadão nas comunidades tradicionais, ou seja o ensino através da tradição oral. No âmbito da globalização e do*

desenvolvimento há uma área extremamente importante no caso dos países que têm a tradição oral muito forte que é o caso do nosso, que há instituições tradicionais que continuam a fazer a educação não-formal”.

Bondo não especifica tais instituições tradicionais “*que fazem uma educação*” através da “*tradição oral*”, mas na dimensão sociocultural as instituições endógenas com esta vocação secular não são poucas e, dentre as quais, se conhecem nomeadamente *Onjango*¹⁷, *Efeko* (Childs, 1949; Malumbu, 2005), *Ocoto*¹⁸, (Estermann, 1950; Gomes, 2007; Guebe, 2003), *Ekwenje*¹⁹ (Gomes, 2007), *Evamba*, *Efundula*, *Okufekanlã e Efiko*²⁰ (Estermann, 1950; Altuna, 1993; David, 1997) *Ekula* (Gomes, 2007), etc., instituições com funções mais ou menos similares, ambas características entre os grupos etnolinguísticos do centro e sul de Angola com particular realce entre comunidades Ovimbundu do planalto e Vandombe da comuna do Dombe-Grande.

Referindo-se ao *Ocoto*, apesar da caracterização dos seus espaço e da importância que encerra no processo educativo dos adolescentes e jovens, Guebe (2003), à semelhança de David (1997), Estermann (1950) definem os seus atores e descrevem, em síntese, as matérias mais frequentes assim como o respetivo impacto na vida das comunidades, mas não fazem realce às metodologias e aos procedimentos didático-pedagógicos ali aplicados.

Por sua vez, ao debruçar-se sobre *Onjango*, Malumbu (2005), procura ser mais sistemático fazendo referências aos aspetos metodológicos, princípios, epistemologia, normas e do impacto do próprio processo educativo. Tal como aconteceu com Childs (1949) em relação às comunidades do planalto central, Estermann (1950) em relação aos povos do sul, Altuna (1993) na perspetiva global de comunidades de origem etnolinguística Bantu em Angola e Gomes (2007) no que diz respeito ao litoral centro-sul, mas, do ponto de vista concetual, quase como todos, com particular realce a Bondo e Malumbu, deixam bem visível a dificuldade de meter limites claros entre este sistema e os processos relativos à educação informal.

Estudos de autores acima citados, com exceção de Melo (1990), dão maior ênfase às instituições educativas masculinas e do poder local por haver relação cuja influência no seio das comunidades são mensuráveis, por um lado e, por outro, porque sendo

¹⁷ Lê-se Ondjango

¹⁸ Lê-se ‘Otchoto’

¹⁹ Lê-se Ekwendje.

²⁰ Uma abordagem mais aturada sem se referir como componente educativo.

melhor estruturadas, o processo educativo é, geralmente massivo com tempo letivo mais longo e que, de uma maneira ou de outra, toda gente se envolve.

Independentemente das suas características educativas com exigências e disciplina de tipo espartanianas, por isso antidemocráticas, referindo-se aos *Ekwenje, Evambae Ekula*, entre outras instituições de relevância educativo, Senghor citado em Altuna (1993), “*classificou-as de verdadeiras escolas de cidadania em África*” por sustentarem “*o desafio de instrução e de socialização que ultrapassa a família e está na origem de educação cívica*” (Perrenoud, 2005, p.21).

Nas três dimensões da Evamba, Ekula e Ekwenje²¹ o beneficiário é mero objeto da ação pedagógica em que o educador é mestre e instrutor mas mantém relação consanguínea com aquele. O processo de Altuna (1993), geralmente longo, é dirigido por um especialista-sacerdote qualificado e presidido por protetores comunitários e demais líderes com poder revitalizador. Com exceção à *Ekula*, a abertura da época letiva faz-se com a circuncisão continuada em rituais de passagem, fatores estes que limitam a faixa etária dos envolvidos e o género, excluindo a participação ativa do interessado na perspectiva de Freire, pois na educação endógena o método é exclusivo e essencialmente catequético (p. 281). Senghor citado em Altuna (1993) vê neste sistema educativo uma autêntica escola de cidadania, porque o adolescente é levado, através da mutilação do prepúcio, a transitar de classe infantil a de adultos a fim de assumir uma personalidade nova, oficializando a rutura com a infância materna.

Este tipo de escola, que, através de técnicas e procedimentos rituais, transforma a criança do ponto de vista sócio-político e religioso, serve de um meio de aquisição de experiências da vida de adultos consanguíneos pelas mais novas gerações cuja apropriação Altuna (1993) chama de um compromisso com a própria consciência de um ser biológico ao socialmente humano, em que a circuncisão serve de fronteira entre um mundo de adultos e outro de crianças (Mendel, 1973) que nunca se encontram mesmo partilhando do mesmo teto, mas, também de celebração do pacto de idade religiosa (Gomes, 2007) na perspectiva de partilha do poder entre os vivos e os não-vivos²².

Embora Bondo (2008) tenha admitido que tais instituições “*continuam a fazer a educação não-formal (...) e (...)] que é hora de nós estabelecermos esta relação entre educação formal e não-formal, para permitir que haja um desenvolvimento harmonioso*

²¹ Na sua relação de trabalho em cerca de 40 anos, como padre, C. Estermann inaugurou a aplicação da etnociência nos estudos etnoculturais de Angola e em 1944 colocou em disposição do público leitor “*A festa da puberdade em algumas tribos de Angola Meridional.*

²² O poder da autoridade endógena umbundu é gerido entre os Sobas vivos e os falecidos.

da própria sociedade”, em termos práticos e por seus próprios princípios, degradam-se mas, concordando com Malumbu²³ quando se refere aos *Olonjango*, pelo seu caráter restritivo e ligado ao poder local, estão caindo “em desuso mas não desapareceram totalmente pois no seu lugar surgem por outras formas de educação à socialização e organização para a transformação social de que usufruem as igrejas e alguns governos que querem reabilitar o seu valor educativo e de organização social” (Malumbu 2005, p.241). Portanto, referindo Bondo²⁴, mesmo sem fazer realce ao método “há instituições tradicionais que fazem uma educação” pelo que podem ser objeto de aproximação à universidade e, por conseguinte, ao sistema de educativo formal.

Próprios para a idade púbere masculina o Ekwenje, as Evambae Ekula com a duração letiva de 30 a 180 dias, em termos de conteúdo não focalizam os problemas do quotidiano comunitário por haver maior preocupação da manutenção do etno-Estado através da transmissão do conhecimento sobre a realidade com a educação cívico-política etnolinguística para situar “os jovens no seu lugar dinâmico da vida cultural, social, política e religiosa do grupo (Malumbu, 2005, p.303). Só que como todas instituições educativas, promovem um tipo de emancipação exclusiva. Parte-se de princípio que quem não passou por elas não está emancipado, portanto, não é cidadão e, por consequência, perde parte de direitos e oportunidades, a exemplo do acesso aos espaços comunitários como *Onjango* e *Ocoto* onde, longe das mulheres, crianças e estrangeiros, os assuntos mais importantes da comunidade são geralmente passados em revista. Treinam-se e capacitam-se desenvolvendo os hábitos e habilidades nos adolescentes para responderem à demanda sócio-política, cultural e religiosa numa perspetiva restrita ao meio etno-nacional. A capacitação dos cidadãos para a promoção de dinâmicas de grupos através de movimentos associativos vocacionados a solucionar os problemas mais frequentes e comunitários é não-formal e feita na base de classes de gerações conhecidas, particularmente entre os *Vandombe* através da *Ekula* e aos *Ovimbundu* por *Ovisoko*²⁵, o que designa grupos de geração ou *Onjuluka*²⁶ sendo

²³ Op. Cit

²⁴ Pronunciamentos feitos nas vestes de Pró-Reitor da Universidade Pública de Angola para Reformas

²⁵ São designados *Vakwekula* e *Vakwacisolo* (ler *Vakwatchisoko*), os iniciados do *Ekwenje*, da *Evamba* e *Ekula* por constituírem um grupo solidário permanente de âmbito sócio-político, religioso e cultural com fortes implicações na gestão comunitária. Ao contrário do *Ekwenje* e da *Evamba* limitados aos púberes, a *Ekula*, característica dos *Vandombe* é uma instituição masculina de âmbito político-religiosa que reúne em sete dias de cada, mais ou menos, 25 anos, para a educação sócio-política inclusiva de todos os menores de 30 anos de idade que tenham frequentado o *Ekwenje*.

²⁶ ler *Ondjuluka*

instituição de âmbito solidária. Ao contrário da perspectiva de Freire (2004) a educação não formal promovida pelas instituições endógenas em Angola, faz-se introdutoriamente de A para B, no decurso do seu desenvolvimento de A sobre B e conclusivamente de A com B, justificando o seu carácter classista com o vínculo ao poder, por se tratar de um processo de assimilação direta e reprodução implícita do aprendido, sem interferências partidárias mas promove constrangimento por causa do poder nivelador (p.84).

Em suma, os seus programas curriculares respondem à manutenção do grupo etnolinguístico inculcando aos adolescentes sentimentos com valores éticos e morais, através de conteúdos que promovem comportamentos e atitudes de ajuda mútua, espírito de heroísmo, autodeterminação, autonomia, camaradagem, amor ao próximo, solidariedade, etc. Portanto, sendo de passagem de classes tipo rurais, é unânime que nestas instituições, *“o ensino não é só teórico, mas vivo e experimental, pois devem praticar na selva, no rio e acampamento todo o ensino explicado pelos mestres. Esta pedagogia baseada em teoria e prática, foi experimentada durante séculos. É comunitária, o grupo ouve, comprova e realiza as práticas e experiências. A escola dos ritos de puberdade concretiza uma das experiências pedagógicas interessantes* (Altuna, 1993, p.291).

Com uma forte componente virada para artes e ofícios, além da educação física e moral os beneficiários são sujeitos ao aprendizado do fabrico e uso de armas e artefactos, muitos dos quais usados na resistência à ocupação europeia, mas também contra o colonialismo, um pouco antes e depois da I Guerra Mundial, cuja experiência foi levada a cabo na preparação e no assalto de 4 de fevereiro de 1961 em Luanda²⁷. Na dimensão do sistema de conhecimento, segundo a perspectiva de Chambers (1995), este tipo de educação é também caracterizado por Estermann (1950) como tendo um currículo é restringido pela componente etnologia: etnomedicina, etnossociologia, etnolinguística, etnoantropologia, etnofilosofia, etnocoreografia, etno-história, pedagogia, psicologia, educação ambiental, educação física, educação sexual, tática militar, governação, arte, música, canto, higiene, ecologia, natação, caça, religião, etc.

O exercício prático em grupos, assim como, *“a participação direta, a observação e a imitação (ou experimentação) (...) em relação ao que fazem os adultos, não são os*

²⁷ Durante os preparativos, os assaltantes prepararam-se em *kilombos* algures na província de Bengo e praticaram táticas mágico-militares características aos Ovilombo do Bié à semelhança de Cinguli quando porali atravessou ainda entre os séc. XVI/XVII.

únicos métodos empregues (...).Este processo é sistematicamente acompanhado e assistido através de ritos próprios de iniciação (Malumbu, 2005) e a cada participante²⁸ cabe um tutor²⁹, o pai, na relação uterina (p.240). E “*é mesmo esse o sentido dos ritos de iniciação: uma porta fechada para o lado da infância e aberta à participação do homem e da mulher separados em dois mundos: o feminino e o masculino* (Mendel, 1973, p.219).

²⁸Iniciado

²⁹ É considerado pai social, a quem cabe a educação dos filhos da irmã, todo indivíduo que, na relação de parentesco, pertence à linhagem uterina.

i.i.i.ii Escola perspetiva da Igreja protestante

A penetração da corrente protestante priorizando o meio rural data de 1878 a 1918 numa altura que o país ora emergente encontrava-se ressentido no que respeita à educação e o ensino convencionais da juventude em geral e do meio rural em particular. Segundo Cruz (2006) e Henderson (1990), foram registadas em 1880 apenas 27 escolas oficiais com 587 alunos entre as elites europeias, com alguns descendentes dos centros urbanos, de Luanda, Benguela e Ambaka³⁰. A educação formal missionária, particularmente católica, dos grandes centros urbanos e não-formal promovida pelas principais correntes protestantes à revelia nomeadamente as IEBA³¹, IMUA³² e IECA³³, entre os finais do XIX e início do sé. XX, no meio rural e periurbano, tiveram certa relevância social no que concerne à melhoria das condições de níveis de escolaridade de angolanos abrangidos (Santos, 1969, p. 201-288). Assim sendo a escola, cristã rural com vocação à educação não-formal de que se faz referência era das correntes protestantes de origens anglo-saxónica que penetraram em Angola em missões político-evangelizadoras, cuja fase de implementação se conhece a partir da segunda década da primeira metade do século XX e fazendo-a coincidir com o projeto colonial de Norton de Matos responde os decretos de indigenato (Henderson, 1990, p.165).

Aos poucos, as divergências de 1921 e 1954 entre católicos e protestantes, levaram estes a passar de retaguarda clandestina mobilizadora para uma frente ideológica anticolonial aberta e declarada. Os seus membros passaram a ministrar lições de educação cívica e mobilização de massas através da interpretação direta da Bíblia traduzida em *kikhongo*, *kimbundu* e *umbundu*, através da tradição oral e canto coral, numa estratégia comparável com as CEB brasileiras da década de 1960.

O projeto de Norton de Matos, tido como reformador do sistema colonial de 1915 a 1921 (Lemos,1929), afetou consideravelmente as populações ora colonizadas, em relação ao papel da religião cristã (Henderson, 1990, 2001), levando os protestantes a atuarem em condições concretas na medida em que a demanda se impunha pois “*três características se revelam essenciais para um jovem cristão*” (Henderson, 2001, p.72), entre asquais “*a capacidade de ler, de modo a poder fazer uso das Escrituras Sagradas*

³⁰ Região do Kwanza-norte

³¹ De origem inglesa, expandiu-se no espaço etnogeográfico kikhongo, a partir de 1878 e entre 1956 e 1957 a Sociedade Batista de Canadá (SBC) expandiu-se na província de Cabinda.

³² De origem norte-americana, expandiu-se no espaço etnogeográfico kimbundu a partir de 1885 através de Luanda.

³³ Corrente formada pelas Juntas Americana e Canadiana na zona central de Angola.

que estavam a ser traduzidas em línguas locais eram consideradas como a autoridade (sic) *básica* ” pelo que programas educativos para a juventude rural se impunham.

No decurso da sua implementação definiram-se estratégias que consistiram em criar estruturas escolares clássicas com internatos típicos para uma educação da «vida rural», um novo tipo de escola, formativa, ativa e funcional, implicando a intencionalidade e colaboração, com respeito aos interesses e valores endógenos de cada fase de desenvolvimento, envolvendo as hetero e autoeducação, com duração de dois anos letivos, reservados aos rapazes (Ngula, 2003, p. 230-234). Experimentadas entre os congregacionais, para além das disciplinas académicas a exemplo do português, ciências da natureza e aritmética, a escola «Vida Rural» priorizou as temáticas bíblicas e de desenvolvimento rural nomeadamente, agronomia e criação de animais com a componente de artes e ofícios: carpintaria, alvenaria, serralharia, alfaiataria, etc., segundo caracterização de Henderson (2001).

A «Escola Doméstica» vocacionada às raparigas adolescentes acontecia em tempo seco com seis semanas de duração letiva e correspondiam com o programa de alfabetização funcional, isto é, aprendendo a ler e escrever através do estudo bíblico, orientação de cultos e trabalhos domésticos complementados com artes, costura, olaria, canto, dinâmicas de grupos, etc. prestando especial atenção para as meninas com dificuldades de ingressar em escolas oficiais. Outras aulas, mais intensivas, com duração de uma semana em três períodos, aconteceram através de retiros, campanhas anuais e acampamentos socioculturais de educação de jovens que se conhecem por *Ovilombo*³⁴. Paralelo aos *workshop*'s, oficinas, debates, etc., para subsidiar o ensino de adultos (Ngula, 2003, p.95), por vezes diferente da alfabetização funcional, os metodistas instituíram a escola denominada «Amor e Alegria», inicialmente para crianças mas, pelo impacto do método participativo acabou servindo também aos pais, encarregados de educação e professores, ao mesmo tempo que o ingresso delas foi-se estimulando gradualmente (Xavier, 2000, p.24) até que de instituição educativa foi servindo de instrumento da extensão sócio-geográfica da própria Igreja.

Compreende-se que pelo seu critério seletivo a alfabetização funcional também promove a exclusão social por ser dirigida a grupos empenhados em projetos de aprendizagens específicas e no caso concreto da Igreja protestante tratava-se de agricultura, costura, saúde, culinária, tecnologias adaptadas, higiene, negócios, pecuária,

³⁴O mesmo que Kilombo em kimbundu.

etc. Embora seja relativa à *“metodologia pedagógica que se diferencia daquela tradicional exatamente pelas suas contínuas referências às experiências quotidiano-pessoais, em vista (sic), a aquisição de competências profissionais e de conhecimentos úteis”* (Ngula, 2003, p.94) é mensuravelmente e visualmente fluente, satisfazendo os interesses dos abrangidos com muito poucos custos.

Independentemente de a Igreja ter feito uso dos sistemas de educação formal privada, e uma vez que *”na verdade as escolas privadas foram sempre autónomas, porquanto se caracterizam por apresentarem um programa educativo de livre escola dos alunos e das família”* (Ngula, 2003, p.155) e não-formal, incluindo as componentes cristãs e secundárias com bolsas externas, em termos de estruturas, espaços, conteúdos, características de grupos de referência, etc., nos três modelos de escolas, nomeadamente *“Vida Rural, Doméstica e Amor e Alegria”*, houve um claro aproveitamento de bons elementos adstritos às instituições educativas endógenas: espaços físicos, estruturas organizacionais das sessões letivas, uso de línguas locais, métodos orais, dinâmicas de grupos, respeito aos calendários sazonais, aproveitamento do tempo vespertino, etc.

Além da capacidade de mensurar os resultados no final de cada fase por intermédio de monitorias e de estabelecer a relação entre o nível de conhecimento preexistente entre beneficiários e o ritmo do respetivo desenvolvimento, segundo a capacidade de apropriação individual e coletiva, por um lado, também fez-se, como todo método participativo, o recurso aos meios de representação, encenação, experimentação e audiovisuais através de dinâmicas adaptadas segundo o contexto específico. *“Contudo, esta perspetiva teve o mérito de ter afirmado o princípio de que a alfabetização funcional tem razão de ser, enquanto assinala o nascer de uma relação entre o instrumento adquirido e o indivíduo e, existe, só na medida em que o instrumento se torna operante, se torna «uso e função» ”* (Ngula, 2003, p.94).

Não obstante aos resultados específicos, em relação à sua vocação inicial, dada altura, perante projetos de índole educativa, a Igreja protestante estava contrariada ao ponto de vista de Boston citado em Henderson (1990) ter se posicionado adverso ao afirmar que *“o principal objetivo da missão era a conversão”* dos povos encontrados cuja tarefa optaria pelo método de interpretação direta da Bíblia (p.61). Só que em função do impacto do método e da estratégia definida para esta missão evangelizadora, em muito pouco tempo, o mesmo não tardou reconhecer o que o levou a tomar outra postura acautelando os colegas com a seguinte apelação: *“não vos apreçais em ensinar muitas coisas novas aos nativos”* (Henderson, 1990, p.161), por causa dos riscos que

previra dos resultados conscientizadores. A contestação não aconteceu apenas com Boston mas, também, com alguns entre seus confrades a exemplo de Sanders que afirmara, em carta de 1887 endereçada aos seus homólogos, que este modelode “*educação não tinha utilidade prática para o povo*”. Obviamente, da evangelização se despontava uma mentalidade libertadora do tipo de pedagogia freireana mas, só dois anos mais tarde que ele também reconheceu por se detetar vantagens porque “*os rapazes que andavam na escola são evangelizados e os que não frequentam não o são*” (Henderson, 1990). A promoção da educação não-formal a partir do conhecimento sobre a realidade local e do respeito aos valores em espaços institucionais endógenos servira de motivo de treinamento da juventude rural cristã ao exercício de cidadania ao ponto de passar a por em causa algumas estratégias da colonização portuguesa face ao cristianismo protestante. Escudada na interpretação bíblica através das línguas, hábitos e costumes locais, mais que evangelizadora, a Igreja passou à intervencionista concorrendo precisamente naquilo que Freire sempre defendeu.

Das análises feitas por Henderson (2001) admite-se que o método aplicado pela Igreja apenas serviu de fermento pois “*o território era fértil pelo que não aperceberam de que iriam implantar a Igreja num solo religiosamente muito rico*”, com sólidas convicções a partir das instituições educativas endógenas (p.29). A estratégia de evangelização assegurada pelo aprendizado da leitura bíblica e de escrita das línguas locais enquanto pilares fundamentais, serviu de complemento aos processos educativos anteriores e colaterais e, por consequência, de suporte ao exercício de cidadania. A fertilidade que Henderson (2001) se refere explica a influência das instituições educativas endógenas mas, também, tem a ver com a estratégia de aproveitamento de espaços físicos e virtuais endógenos na implementação de projetos educativos, com base em experiências, autonomia e respeito pelos valores locais, como estratégia privilegiada para a evangelização e expansão do cristianismo protestante. São entre várias instituições como *Ekwenje, Onjango*³⁵, *Evamba, Efeko, Okufekanlã, Onjuluka, Ocila*³⁶, *Ocisoko*³⁷, *Ovilombo, etc.*, e todas outras de índole educativa relacionadas com a juventude já eram espaços indissociáveis da vida comunitária e, por conseguinte, próprias para a administração e gestão das práticas de ações sociopolíticas e religiosas incluindo o que o cristianismo pretendia combater. Independentemente da natureza de

³⁵ É uma instituição de âmbito sociocultural, jurídico-religioso característica das comunidades Ovimbundu do centro de Angola.

³⁶ Lê-se Otchila

³⁷ Lê-se Otchissoko

cada, todas tinham um pendor educativo de adolescentes e jovens fator que levou a Igreja a fazer o reordenamento e a sistematização de aspetos considerados úteis, ao mesmo tempo que se abriram novas estruturas mas, com exceção de *Onjuluka e Ocila*, também, ausentes de princípios relativos à cultura democrática. Na realidade o que Boston quis evitar, assim como os riscos vaticinados por Sanders depois aconteceram. Em muito pouco tempo os missionários convenceram-se que o método participativo, em processos educativos desenvolvidos pela Igreja tornaram-se bastante plásticos para educar comunidades excluídas e Henderson (2001) considera que apesar de tudo “*a escola é a mais poderosa via de evangelização dos povos*”, pois quando se usam métodos problematizadores facilmente o processo educativo promove a “*conscientização e mudanças de mentalidades*”, sobretudo quando o contexto em que se aplicam tais metodologias é rentabilizado (Freire, 2004, p.68).

Do ponto de vista de cidadania, os projetos implementados pelos protestantes entre complexos socioculturais, de acordo com Henderson (1999) *Bakhongo, Ambundu e Ovimbundu*, revelaram-se viáveis a partir do fomento de comportamentos específicos como o nacionalismo, a solidariedade, o espírito de sacrifício, a repulsa ao colonialismo, etc. (p. 405-413). De 1954, altura da revisão e atualização do Decº 77/21 de 1974 a quando da revolução de cravos, o sistema colonial português conheceu piores dificuldades em controlar a situação. “*Quanto mais se procurava restringir o espaço da intervenção protestante mais este se alargava e mais se desenvolvia o sentimento nacionalista no seio da juventude*” (Henderson, 2001, p.29). Aliás, a declaração da guerra começou com a aprovação do Decº n.º 77 de 1921 que funcionou como um instrumento de interdições de projetos educativos comunitários protestantes que, por sua vez, valendo-se das ambiguidades que o referido instrumento expunha, introduziram no sistema alguns elementos característicos à educação não-formal declarando competição conflituosa aos católicos e, por inércia, ao regime colonial. Entretanto, dentre as várias ambiguidades o decreto não definia os conteúdos letivos nem a máquina burocrática de supervisão, administração e gestão do sistema de educação tidocomo oficial (Henderson, 2001, p.29).

Foi publicado numa das mais odiadas administrações do sistema colonialtornada rígida contra os africanos por então Alto-comissário Norton de Matos, ditando as regras de jogo que penalizavam bastante os protestantes. Porque o regime precisava preparar jovens incapazes de analisar o contexto e não “*ganharem consciência da situação era o garante de prevenção contra eventuais desordens, levantamentos e como meio de*

capitalizar o indígena” (Cruz, 2006, p.213-214). Este fiel da repressão europeia pretendia implementar uma educação do molde do pensamento dogmático caracterizado por Mendel (1973, p.135). No Artº terceiro, ponto número um, do Dec. n.º 77, lê-se que “*É vedado nas catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa, por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.*” Isto afetaria sobremaneira as correntes protestantes, alvos de restrições do sistema político e, assegurados pelos católicos, que por opção estratégica evangelizavam, educavam e ensinavam fundamentalmente em línguas locais, se não abrissem frentes desafiadoras ao regime admitindo sacrifícios.

Relativamente à educação, Cruz (2006) refere que “o Artº 43º Capítulo IX, do ato colonial, de acordo com o Decreto-lei nº 22465 de 1933, reza que “*o ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo, porém, hostilizar, e visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do caráter, e do valor profissional e de todas as virtudes físicas e mentais*” (p.213-241). Se por um lado foi contraditório, por outro, favoreceu aos católicos e deixou brechas de autossustentabilidade dos protestantes. Desesperado perante o cenário de guerra declarada entre as duas correntes cristãs, monsenhor Keiling citado em Henderson (1990) dizia que “*A batalha em que as missões Católicas e Protestantes estão envolvidas, é mais do que uma batalha de credos religiosos, é mais do que uma batalha de dogmas, é mais do que uma batalha de princípios teológicos; é, antes de mais, uma batalha de nacionalidades*” (Henderson, 1990, p.296). A diferença residiu no facto de que quanto ao processo educativo da juventude rural, particularmente nas áreas de intervenção protestante, o Artº.43º exigia obediência à formação de trabalhadores especializados em artes e ofícios ao nível básico, sem correr o risco de criar espíritos críticos. Entretanto, a Bíblia acabou-se servindo de um instrumento estratégico na implementação de programas de alfabetização literal.

Os jovens que não estudaram com docentes oficialmente nomeados não mereceram equivalências e foram excluídos das estatísticas oficiais de 1954. Por esta razão garantiu-se que apenas 6% de angolanos eram alfabetizados e dentre estes 2% pertenciam à população africana e, não tardou o impacto da intelectualidade africana perante o sistema colonial opressor quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo.

Entre as décadas de 1950 e 1960 a relação entre a juventude católica e protestante urbana litorânea, que teve um realce particular em Luanda e no Lobito, consolidou-se

graças à admissão de jovens intelectuais rurais ao sistema de educação formal urbana servindo de fermento para a emergência do novo movimento intelectual juvenil dos *museke's* sem discriminação de raça, credo, género ou cultura. Com este êxodo do campo para a cidade, espaços formativos juvenis rurais foram adotados e introduzidos no meio urbano com estruturas associativas modernas e, certamente, democráticas que antes serviram para a educação do campo. A Igreja protestante criou condições para o nascimento da elite rural que serviu de força motriz do nacionalismo através de intercâmbios de jovens sobretudo entre metodistas do espaço sociocultural *ambundu* e congregacionais da área *umbundu* do planalto de Angola. A primeira sublevação conhecida de impacto protestante aconteceu entre 1955 e 1956, com a morte do Mani *Khongo*, D. Pedro VII, que culminou com a detenção de muitos batistas liderados por Eduardo Pinock por terem exigido um sucessor protestante³⁸. De acordo com Henderson (1990), parecia estar-se perante a previsão de conflitos de Keiling ao afirmar que em Angola “*ou vence o catolicismo que avançou sempre sob a bandeira das cinco quinças em terras portuguesas, ou triunfa o protestantismo... e quanto ao resultado – ide perguntar aos espíritos de Mandume (o rei Kwanyama), ide investigar a história de todas as revoltas de negros que ocorreram em Angola*”. A previsão do monsenhor refletiu exatamente o quadro real das relações cujos indicadores de conflitos eram seculares e só conheceram o fim com a revolução de 25 de 1974. Os jovens foram o alvo central de educação participativa libertadora destas escolas de onde muitos ingressaram na escola oficial. Progressivamente, a partir de 1940, usufruíram de bolsas externas e continuaram com a vida académica ingressando aos níveis mais avançados para servirem o país por qual se embateram contra o colonialismo³⁹.

Tivesse Henderson (1990) minimizado o trabalho de formação e conscientização implícita, assim como pela capacitação da juventude rural angolana em se lidar com a cultura ocidental, o protestantismo jogou um papel importante no surgimento do nacionalismo prova testada com uma percentagem significativa de jovens protestantes no seio de movimentos de libertação. Alguns autores como Messiant (1961); Coxe (1994); Mimeo (1993) Péclard (1994); Lusotopie (1998) dedicam-se à conexão entre o nacionalismo e o protestantismo em Angola já são vários (p.165).

³⁸ Manuel Kiditu

³⁹ António Agostinho Neto, Emílio de Carvalho, Ruben Sanjovo, Jonas Savimbi, Jorge Valentim, Jerónimo Wanga.

i.i.i.iii Escola perspectiva da extensão rural

O projeto de extensão rural adstrito à MIIA foi implementado no planalto central em 1969, inicialmente nas regiões planálticas de Andulo e Nharêa, em regime de projeto-piloto. Visava acelerar o desenvolvimento comunitário na perspectiva do rendimento económico das famílias a partir de estratégias do sistema colonial, através do envolvimento da juventude. Assim, a cultura era tida em consideração segundo o fomento de clubes agropecuários como antecâmara de cooperativas. Com pendor ao processo educativo comunitário, este modelo de projetos resultou de um estudo feito por H. Possinger, engenheiro agrónomo alemão, entre 1963, 1965 e 1967 então estudioso de questões económicas rurais de Angola ao cuidado da FAO (Henderson, 1990, p.364-366).

A escolha do planalto-norteda província do Bié, zona central de Angola⁴⁰, obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Por se tratar da região etnogeográfica localizada na margem esquerda do rio Kwanza, com elevada densidade populacional protestante *umbundu*⁴¹ de educação congregacional⁴²;
- b) por ser uma população propensa à sedentarização com tradição agropecuária e dedicada ao cultivo do café arábico;
- c) Porque, não estando afetada pela guerrilha, a região limitava assim os territórios militarizados.

Acima de tudo pesou o impacto de projetos educativos comunitários protestantes desenvolvidos nas áreas de agricultura, saúde, nutrição, alfabetização funcional, culinária, tecnologias adaptadas, economia familiar, artes e ofícios, etc., incluindo os cursos de extensão rural dos currículos do Instituto *Currie* e da escola Means do Dôndi no corredor plasmático entre o Huambo e o Bié.

⁴⁰ Muito pouco conhecido o centro geodésico de Angola foi identificado na época colonial e monumentalmente erguido (mal conservado) com uma estátua de “Cristo-rei a escassos quilómetros a leste da cidade do Kuito para identificar o centro de Angola.

⁴¹ Delimitados pelo planalto de Angola, esta população linguisticamente expansionista, era no seu todo cerca de 1/3 do total de 5.300 angolanos segundo o senso nacional. Sabe-se que Angola tem 15, 4 milhões de habitantes mas o instituto nacional de estatística (INE) não comprova nem tem detalhado esta estatística.

⁴² “*Religiões de Angola*” correntes protestantes anglo-saxónicas no meio rural, face ao domínio católico no planalto central de Angola.

Esta experiência tem história a partir da década de 1950, de acordo com Henderson, 1990) e foi responsabilizada ao Conselho das Igrejas Evangélicas de Angola (CIEA), por ter implementado na altura, um programa integral que convencionaram chamar de «Melhoramento do Povo» e abrangeu a componente editorial que garantiu a publicação de brochuras de conteúdos ministrados no âmbito da intervenção (p.365).

Desenvolvido no período compreendido entre 1972 e 1975, os resultados do programa de extensão rural do modelo de *Possinger* não se conhecem por carecerem de divulgação pois, foi interrompido pelas consequências do 25 de Abril de 1974 pelo que não conheceu avalia alguma.

A implementação da extensão rural, pelo menos, no âmbito educativo comunitário, foi fundamental por desabar o método colonial criado nas escolas-oficina de 1921 com o objetivo de atrelar os indígenas ao amanho da terra nas granjas e fazendas agrícolas (Cruz, 2006, p.216). Defendia-se que o contratado, dito “beneficiário” e, sendo aluno, para ser “educado” com a enxada na mão pelo colono, mestre e seu patrão, devia estimular-se-lhe com a caneca de fuba e uma tábua de peixe seco diários e um pano anual.

No respeitante à estratégia das granjas e oficinas das fazendas, em função do ofício sobre o regulamento de trabalho de 16 de julho de 1909, adstrita às comunidades Mbali do Namibe, lê-se no jornal o ‘Commercio de Moçâmedes’ de maio de 1927, entre outros, o seguinte: “*Organizar escolas profissionais, sobretudo de marítimos, para menores indígenas, a par do ensino das profissões, se lhes ministrem os rudimentos de língua portuguesa*”.

i.i.i.iv Escolas atuais

O impacto da educação participativa dependeu, de certo modo, da aprovação da LC de 1991 que deu azo à aprovação da Lei 14/91 de 11 de maio, sobre a liberdade associativa. Desde então a sociedade civil (SC) ousou formalizar os vários níveis de organização segundo o perfil de cada. Contudo, o reinício da guerra de 1992, terminada em 2002, com um breve intervalo em 1997, condicionou sobremaneira a aplicação de estratégias de muitos ANE’sora emergentes (Pestana, 2006), o que levou alguns a ponderarem os projetos educativos às consequências do conflito armado. Não obstante ao acima descrito, houve valências da Lei Constitucional LC que justificaram a atuação da SC porque na realidade “*a independência de 1975, trouxe para os angolanos um ganho consubstanciado em direitos. As liberdades de expressão e de associação foram*

severamente restringidas. Esta situação viria a ser alterada com a aprovação de uma nova Lei Constitucional em 1992 que consagra as liberdades fundamentais “(Pacheco s/d, p.10).

Apesar deste ganho, de 1992 a 1997 a situação, com grandes vagas de deslocados ao encontro de zonas mais seguras, particularmente no litoral, como foi o caso de Benguela, era quase insustentável. *“As sucessivas vagas de deslocados que a capital da província foi recebendo - para além de outros destinos aqui não especificados - correspondem grosso modo ao evoluir da situação militar no território de Benguela (...) e que vai desde fins da década de 1970 até à data da realização do presente estudo - 1996/97”* (Andrade, 1999, p. 23-24).

Ao longo deste período as organizações emergentes da SC pareciam confrontar-se com o assistencialismo provocado pelo assentamento devido aos deslocados de guerra quando este tipo de intervenção era oficialmente previsto para 6 meses. Em 1999, Benguela tinha cadastrado 23.022 deslocados de guerra, sendo 8.553 estavam assentados na comuna do Dombe-Grande e a aldeia Luacho contava com 10.623 habitantes dos quais 70% eram deslocados (Andrade, 1999, p. 25-26). Tratava-se de uma fase marcadamente de batalha de ideias no contexto de guerra dividindo os ANE's pois, perante a miséria dos deslocados, defendia-se a ajuda humanitária e outros colocavam-se na posição de Bajoit em como *“a assistência não faria mais do que gerar apáticos e oportunistas e enterrar as pessoas numa miséria ainda maior: é preciso, pelo contrário, responsabilizar os beneficiários da ajuda social e individualizar as intervenções”*(Bajoit, s/d, p.86).

Mesmo com todos os antecedentes passados em revistas nos itens anteriores, o debate sobre a educação não-formal com base em método participativo, por carecer da divulgação⁴³, em Angola é ainda insignificante. Ainda assim, nomes ligados à contribuição da construção da nova epistemologia, Pacheco (2002); Figueiredo (2008); Pestana (2003); Abreu (2006); Ferreira (2007); Santos (2008) inspirando-se no método de conscientização aplicado no campo da pedagogia por Freire, não se conhecem tanto.

A partir de 2002, com o final da guerra civil e por consequência das ajudas humanitárias, particularmente aos deslocados, os distintos ANE's⁴⁴ esforçam-se a

⁴³ Geralmente os ANE's em Angola limitam-se a tratar os diversos assuntos teóricos em auditórios específicos sem publicações

⁴⁴ SNV, DW, ACOR, Íbis, etc., todos de origem externa,

adaptar o método participativo mas cada um à sua maneira deixando a ADRA como a única escola angolana com cerca de vinte anos de experiências conhecidas.

Devido à conjuntura as práticas educativas participativas consistiram em promoção de hábitos e costumes de índole democrática nomeadamente a tolerância, a convivência pacífica entre cidadãos e o respeito pelos direitos humanos. De igual modo estimulava-se às autoridades a aprenderem a respeitar e a servir o cidadão, a negociar com eles em vez de ordens, facilitando a participação efetiva nos processos de tomada de decisões a vários níveis em benefício dos deslocados então desprotegidos (Andrade, 1999, p.30). O discurso começava a divergir para ações democráticas mas com pouca visibilidade por inconstância da *pesquisa-ação* pois, Loforte (2000) refere “*se os discursos estabelecem regras, são as práticas que permitem visualizar os modelos dos comportamentos*”(p.202).

A ambivalência do contexto constituiu motivo suficiente para que se utilizassem distintos nomes para processo de educação popular. Era mais compreensível fazer uso do conceito de cidadania, segundo ADRA (2006) por ser “*uma longa trajetória da luta mais geral dos angolanos por uma sociedade de bem-estar e, além disso, a cidadania incorpora a forma clara não só a conceção dos direitos, mas também a necessidade de lutar por tais direitos e, ainda, não esqueceu a componente dos deveres*” (p.4).

No universo de ANE's a ADRA foi-se destacando nas conceções teórico-empíricas desde 1992 e o seu mérito foi de ter desencadeado debates abertos e reflexões sobre o assunto com recurso aos influxos de correntes externas, anglo-saxónico, particularmente no que concerne à conceção de instrumentos e técnica de recolha e análise de dados. Contou sobremaneira a contribuição direta do belga Jacques Bastin⁴⁵ na ideologia preconcebida por Fernando Pacheco, Guilherme Santos⁴⁶ e Amaro Tati⁴⁷ ambos unidos pelo perfil: agrónomos com experiência em extensão rural de 1969 a 1974 e da escola da UNACA. A dimensão freireana de origem latino-americanafoi enquadrada sob sustentação teórica da brasileira Yara Altafim⁴⁸, cujas experiências,resultantesdo suporte ideológico com ênfase na conceção de princípios, foram determinantes para o resgate e aprofundamento de uma abordagem metodológica

⁴⁵Então ao serviço da ACORD em Angola, tinha acumulado alguma experiência de Tumbuktu, no Mali

⁴⁶ Atual presidente da ADRA

⁴⁷ Vice-Ministro da Agricultura. Foi governador de Cabinda e do Bié.

⁴⁸ Exilada no Chile durante a ditadura, antes de cooperar em Angola ao serviço da ACORD, pertenceu ao movimento da juventude inspirada do Brasil que contribuiu ao renascimento freireano

relativamente nova e que Angola começou a conhecer seguramente na segunda metade da década de 1960. Nesta altura o princípio do DRP na identificação dos problemas comunitários fundamentou-se em caminhadas transversais através de *passos-momentos-movimentos* permitindo o desenvolvimento de indicadores ao pormenor⁴⁹

O entendimento de que o método teria de ser construído no decurso da implementação da intervenção resultou do estabelecimento da relação formal entre a ACORD⁵⁰ e a ADRA. Desde então do princípio *passos-momentos-movimentos*, transitou-se para uma dimensão consubstanciada em *ação-reflexão-ação* enquanto identidade própria que, cruzada com as escolas nórdicas, deu consistência na abordagem metodológica participativa em curso. De acordo com a ADRA (2006) “*Deste modo, o desenvolvimento comunitário não foi adotado como um conjunto de ações de carácter social para a melhoria das condições de vida, mas como uma ferramenta que permitisse o aproveitamento e valorização das dinâmicas, energias, capacidades e saberes das comunidades para que elas pudessem construir o seu próprio caminho para o desenvolvimento*” (P.5). Através da ADRA, Angola contribuiu na abordagem participativa nos seus mais variados aspetos ideológicos, estruturais e funcionais. Devido à especificidade da sua própria realidade sociocultural e histórica, mas também ao recurso dos mais variados influxos adotou, criou, inovou empiricamente, sem investimentos teóricos como aconteceu na Europa e América Latina. Por volta de 2000 começou o debate sobre a sistematização das experiências produzidas em distintos níveis de abordagem metodológica mas sem o envolvimento da Universidade⁵¹. Foi implementado um projeto educativo ao nível interno da ADRA estruturado em módulos que serviu de síntese e partilha de experiências sem que fossem vulgarizadas.

A abordagem com base na adoção de princípios de Bengoa (2006) enraizou-se nas conceções de Freire que, por seu turno, levaram os processos educativos e ação comunitárias baseadas na participação através da reflexão coletiva e partilha de experiências, onde o “professor” que ensina os “alunos” uma certa matéria dá lugar ao facilitador que participa de modo democrático e não intervencionista (p.67). Nesta conceção, a educação para os movimentos sociais liga-se com conceitos relativos aos processos democráticos, diferenciando os estágios para enquadrar o projeto educativo

⁴⁹ Entrevista de G. - informações exaustivas na identificação que eram perseguidos por largo tempo para facilitar a medição dos indicadores de mudança.

⁵⁰ ONG de direito britânico

⁵¹ Falhou a tentativa do envolvimento do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Benguela, no estudo dos resultados dos processos pedagógicos promovidos pela ADRA na Catumbela.

aos movimentos sociais adequados aos níveis de participação comunitária quer em processos de desenvolvimento, quer na monitoria das ações de interesse público. Estava-se perante a percepção da teoria de como a educação comunitária participativa através de movimentos sociais estaria ligada à conceção de democracia substantiva⁵², isto é, que permitisse a expressão das comunidades organizadas em grupos e dos diversos sujeitos sociais constituintes da sociedade civil reconhecida pelo Estado. Assim, advogando este tipo de modelo educativo sustentável através do fomento de grupos associativos, a ADRA superou-se com base na análise dos princípios de J. Bengoa, cujos indicadores do equilíbrio dos resultados tornaram-se mensuráveis através dos quatro eixos de desenvolvimento adaptados de J. Bordenave, e passou a uma escola contribuinte da edificação da democracia comunitária integrada equilibradamente nas dimensões em seguida estruturadas:

- *Participação*

Em relação às necessidades democráticas dos membros de um grupo ou uma sociedade em geral. Refere-se à possibilidade dos grupos associativos possuírem vida, terem instâncias próprias e autonomia na tomada de decisões. Este eixo constitui um espaço privilegiado de exercício de contravalores, de revalorização da pessoa humana, da valorização e de respeito à opinião alheia, do reconhecimento da capacidade de todos em participar, etc.

- *Identidade*

Espaço reservado aos processos de autoconsciência, discursos culturais, processos de formação comunitária;

- *Modernidade*

Refere-se à aquisição de conhecimentos que permitem a transformação, a mobilidade ocupacional dos membros da comunidade, a mobilidade social de grupos diretamente ou através de gerações como a educação dos filhos e ao que é introduzido na comunidade como inovações ou melhoria de condições das vidas das famílias.

⁵² Refere-se ao processo de aprofundamento da liberdade dos cidadãos face ao Estado, a constituição e reafirmação das diferenças culturais no seio da sociedade, ao alargamento da participação dos cidadãos que leva a mobilização e a negociação com o resto da sociedade e com o Estado.

- *Mudança social*

Responde à transformação global da sociedade. Tanto os grupos associativos, como os indivíduos singulares vêm na transformação da realidade, um dos elementos constitutivos da mudança social.

Exemplo da matriz na referida caracterização:

a) <i>Participação</i>	b) <i>Identidade</i>
c) <i>Mudança social</i>	d) <i>Modernidade</i>

Por conveniência do contexto, depois de 2002, um número significativo de ANE's começou a adotar a escola ADRA. Desde então, apoiada pelo poder local, a rede de aderências alargou-se. Na campanha agrícola de 2006 o Vice-governador da província de Benguela para área social, apelou num comício às comunidades camponesas do interior que “*estava na hora de pensar organizarem-se em associações para unirem forças que permitam resolver os problemas que afetam as comunidades*”.

i.ii PARTICIPAÇÃO EM REFORMAS EDUCATIVAS OFICIAIS

A localização geográfica de Angola faz-lhe com que desde os primórdios fosse palco de longos e sangrentos conflitos⁵³. No contexto da colonização que foi alvo desde ao início do séc. XX, como todos os outros impérios de colonização lusa, perdeu os direitos de exercício de cidadania, embora esta discriminação tivesse a especificidade de persistir, pelo menos, de 1921 a 1961 (Neto, 2002).

Em consequências, na altura da concretização da autonomia política de 11 de novembro de 1975, estimou-se que cerca de 85% da população era analfabeta funcional (UN, 2002) e o abandono radical de quadros coloniais e muitos dos poucos angolanos significou uma grande perda de técnicos no setor de Educação mormente na área de docência oficial.

⁵³ De resistência à penetração europeia de 1575 a 1885, e à ocupação colonial até 1949, anticolonial até 1974 e guerra civil até 2002.

Depois de 1975, o setor de Educação converteu-se numa das principais prioridades da República Popular de Angola (RPA). Ainda no painel das estratégias de 1977, foi adotado o Programa Nacional de Educação (PNE), um instrumento abolicionista das taxas escolares e serviu para a introdução de quatro anos de educação obrigatória. Seguiu-se o fomento de campanhas massivas de alfabetização com a criação de centros específicos ligados a empresas, aos mercados e lugares de concentração da população adulta analfabeta. Com a massificação da alfabetização em 1978, fruto das experiências avolumadas da guerrilha de 1961 a 1974, cujos manuais ainda serviram de suporte depois da independência, Angola ganhou um prémio (UN: Ibid), mas o *boom* alfabetizador desvaneceu com a progressão da guerra civil, deixando o património público e as infraestruturas educativas devastadas, com a gritante escassez de técnicos especializados, e um progressivo aumento de analfabetos com elevados índices de crianças e adolescentes fora do sistema de educação formal. *“Infelizmente desde 22 de novembro de 1976, data do início formal da Campanha Nacional de Alfabetização, a 8 de setembro de 1977, Angola vinha desenvolvendo o processo de alfabetização literal, para responder as tendências, exigências e perspectivas políticas, económicas e sociais da época consubstanciadas na urgência, importância e necessidade de erradicação do analfabetismo literal tendo em conta os elevados índices de analfabetismo herdados do colonialismo português* (Ngula, 2003, p.252).

“Infelizmente” porque, na perspectiva de Ngula, ao limitar a Campanha Nacional de Alfabetização de 1977 na erradicação do analfabetismo literal sem a componente funcional, terá faltado o lado pragmático freireano. Com o fim da guerra, a 4 de abril de 2002, segundo o Memorando de Entendimento do Lwena (MEL), a procura de ingressos no sistema de educação formal cresceu vertiginosamente pelo que o país ressentiu o problema de exclusão, segundo o INDE (2004), por falta de lugares. Antes de 2004, uma sala de aulas com capacidade de 50 lugares, suportou 85,5 alunos em média multiplicados em três turmas diárias. A reforma passou a exigir das mesmas salas apenas 35. É certo que aos poucos aumentou a quantidade de salas mas o terceiro turno ficou eliminado e a média de alunos ficou reduzida para 70 diários, dos 262,5 por cada sala, antes das reformas. Como consequências, o sistema oficial formalizou a exclusão de 192,5 alunos. Estima-se que até 2004, apenas 66% entre os rapazes e 57% das meninas acederam ao sistema escolar (UNICEF, 2004), rácio líquido com as percentagens descendo de 21% e 17% respetivamente na educação secundária. Para tal pesaram dois aspetos:

- Manutenção do baixo nível de investimento no setor de Educação;
- Centralização de estruturas políticas dificultando o funcionamento do sistema burocrático⁵⁴ no processo de implementação das novas políticas do setor⁵⁵.

Além do sistema burocrático deficitário e, em certos casos, infuncional e insuficiência de salas, juntaram-se ao volume de constrangimentos que promoveram a exclusão⁵⁶ do sistema de educação formal:

- a) A degradação do património público;
- b) As dificuldades de registos de nascimento;
- c) Dificuldades na aquisição de transferências escolares⁵⁷;
- d) Aos baixos salários dos encarregados de educação, com algum atraso e perante o elevado índice de pobreza⁵⁸ para suportar as comparticipações e a compra dos materiais escolares⁵⁹,
- e) Descrédito da força de instrumentos legais e legislativos⁶⁰
- f) Corrupção⁶¹ ao nível de institucionalização⁶².

⁵⁴ Mal relação de comunicação entre as áreas administrativas

⁵⁵ Dificuldades exageradas e sustentadas nomeadamente pelos setores de registos de nascimentos e identificação civil, para aquisição de certidões de nascimento e bilhetes de identidade, assim setor de Saúde, para a aquisição de atestados médicos, Cartório notarial, para o reconhecimento de documentos exigidos nos atos de matrículas.

⁵⁶ As salas que durante a guerra suportaram cerca de 90 alunos passaram a constituir turmas de 35 presenças.

⁵⁷ Muitos alunos não se inscrevem por inviabilidade institucional da aquisição dos processos em tempo oportuno mesmo dentro das escolas e nas localidades onde estudam. Como saídas é frequente alguns socorrerem-se no mercado negro para a compra de documentos incluindo certificados para não se perder o ano seguinte.

⁵⁸ Dificultando a participação das famílias nas comparticipações, inscrições de matrículas, reuniões, etc.

⁵⁹ Oficialmente são gratuitos mas a distribuição deficitária leva as famílias a procurá-los no mercado informal a \$30,00USD a cada manual. Significa que para cada aluno a família precisa, pelo menos, de \$300,00USD quando o salário mínimo está cotado em 120,00USD.

⁶⁰ Pouco acesso à informação útil sobre os instrutivos oficiais para as inscrições, os ingressos e todos os processos colaterais. Para além de que as Leis aprovadas em Angola não são regulamentadas, geralmente, são desconhecidas porque o Diário da República ainda é de circulação restrita e a Internet continua um meio de uso das minorias.

⁶¹ A venda de notas de avaliação, lugares nas escolas, certificados, diplomas, influências, etc. e toda a documentação útil e, assim como, a sua tramitação ronda entre 500.00USD a 3.000.00USD.

⁶² Torna-se quase impossível ter acessos aos serviços públicos sem subcontratos pontuais e paralelos com os funcionários públicos cujas faturas conhecidas por gasosas rondam entre 20.00USD a 50.00USD. sobre o presente cenário toda gente sabe, comenta, participa, lamenta em todos níveis, ao mesmo tempo finge-se que nada acontece. Quanto ao assunto Ngula (pp. 274-279), apresenta detalhes com maior profundidade.

Para sustentar a implementação das políticas educativas do sistema formal, se conhecem dois importantes instrumentos jurídico-legais:

i.ii.i Evidências no Decreto n.º 40/8063

Para a reformulação do sistema de educação e ensino, segundo os princípios de base de 1978, o programa educativo de 1977 sofreu algumas alterações destinadas à adequação ao contexto quer de ordem política, económica e social, quer para o alcance de melhores resultados práticos.

Tendo vigorado de 1978 a 2001, a sustentação do socialismo científico, o seu património, particularmente no que respeita às políticas educativas, foi herdado do regime colonial e teve em consideração a epistemologia caracterizada nos níveis, subsistemas e tipos de ensino respetivamente. Por conseguinte, a alfabetização e a pós-alfabetização constituíram o primeiro nível do ensino de adultos, em muitos casos ministrados sob regimentos de carácter mais ou menos não-formais por causa da diversidade de atores consubstanciados em espaços extraescolares, heterogeneidade dos grupos de referência, etc., por se tratar de um projeto particularmente massificador pois segundo Boltanski e Chiapello⁶⁴, “o projeto é a ocasião e o pretexto da conexão”.

Entretanto, salvo o português na qualidade de língua adotada pelo Estado para servir de veículo em Angola, as línguas nacionais não eram tidas como instrumentos de trabalhos em todos os processos didático-pedagógicos. O sistema de formação profissional para trabalhadores consistiu essencialmente em dois ciclos que abarcavam duas classes a cada mas, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema de Formação Profissional número 21-A/92⁶⁵, foi excluído do MED⁶⁶ em 1995 para passar ao MAPSS⁶⁷. Depreende-se que a partir dos diferentes instrutivos, vários instrumentos curriculares nomeadamente os objetivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos, etc., dos diferentes níveis de ensino, foram sujeitos a modificações sistemáticas gerais durante a vigência do sistema de educativo assegurado pelo regime internacional de mercado centralizado e implementado de 1978 a 1991.

⁶³ de 14 de maio de 1980. Suportou o processo docente-educativo até 2004 e que serviu de ponte entre a República Popular de Angola e a República de Angola.

⁶⁴ Citados por Formosinho, et al, (2005:157/181)

⁶⁵ República de Angola. (1992). Suplemento, 28/8/1992

⁶⁶ Ministério da Educação

⁶⁷ Ministério da Administração Pública e Segurança Social

i.ii.ii Evidências na LBSE n.º 13/01

As concepções científico-pedagógicas, sobre a tentativa de avaliação da reforma educativa, vigentes em Angola constitui, o essencial das preocupações no campo das políticas educativas tal como confirma Haydt (2003), pois a educação moderna já não se compadece com modelos de pedagogia que não respondem ao mercado. Tempo houve em que, enquanto processo, ela era concebida a partir de pressupostos de mera transmissão e conseqüente memorização de informações previamente preparadas pelo docente e seus auxiliares tendo o aluno como objeto e sujeito da ação pedagógica era encarado como, por tanto, um ser passivo e recetivo. Em conseqüência o processo educativo confundia-se com o informacional (p.286).

A concepção mais ou menos moderna, baseada na psicologia genética, destaca que o sistema educativo é concebido como a vivência de múltiplas e variadas experiências tendo em vista o desenvolvimento harmonioso⁶⁸ do educando. Na seqüência de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Basta “*combinar o aprendizado com o nível de desenvolvimento do interessado*” (Vygotsky, *et al*, 1991,p.95), estabelecendo pistas de solução, através de complemento de tarefas resolvidas em cooperação. Nessa abordagem, considera-se o educando como um ser ativo e dinâmico, participante da construção de seu próprio conhecimento (Haydt,2003,p. 286).

Espera-se que a avaliação das reformas educativas (RE) aconteçam em 2012 sem que, no entanto, hajam impedimentos de a realizar em regime intermédio, aliás como está previsto⁶⁹, partindo de pressuposto de diagnosticar e verificar em que medida os resultados oficiais estão a ser atingidos. O tipo de avaliação que se faz aqui assume uma dimensão orientadora, pois, acha-se que possibilita a todos os atores diretos⁷⁰ e indiretos⁷¹ a tomada de consciência dos seus avanços e dificuldades, continuando na perspectiva da construção do conhecimento de acordo com as condições objetivas quer preexistentes como conjunturais.

⁶⁸ Nomeadamente, motor, cognitivo, afetivo e social

⁶⁹ Com um único técnico especializado para tal o INIDE selecionou três escolas em Luanda (Maianga [urbana], Cazenga [periurbano] e Viana [rural]), para servirem de amostragem, mas os resultados ainda não se tornaram público (entrevista de 3/12/09 com o Dr. Cabral).

⁷⁰ Nomeadamente os trabalhadores administrativos, docentes e alunos

⁷¹ Com particular incidência nos objetivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos meios de ensino. Tratando-se de dirigentes, encarregados de educação, pais e parceiros

Na LBSE n.º 1372 ressalta o uso da nova epistemologia com prioridade à alfabetização e pós-alfabetização para adultos. Entre outras, esta conceção é sem dúvida a mais pertinente para as mudanças que estão sendo efetuadas no sistema de educação formal e mais atinente ao subsistema do ensino de adultos, tendo em conta a especificidade orientadora de que se reveste por corresponder com as exigências mercadológicas, em que, superando as dificuldades, os interessados têm objetivos a atingir. Esta foi aprovada aos 31 de dezembro de 2001, em plena guerra civil que terminou aos 4 de abril de 2004 ano em que entrou em vigor. A planificação das atividades preparatórias das diferentes fases da reforma começou em 2003. Com a exceção da 5ª fase, correspondente com a avaliação integral prevista para 2012, a planificação contemplou a implementação das 4 fases até 2008⁷³, altura do início da construção massiva de salas de aulas. No entanto, em 2005 começou-se com a avaliação experimental em Luanda e em 2006 com a generalização mesmo sem salas de aulas disponíveis.

Sendo produto de evolução do sistema educativo anterior, o projeto das reformas em vigor está melhor articulado e clarificado mormente pelos objetivos estabelecidos no seu todo e para os demais subsistema. É mais abrangente e pertinente tendo em conta as generalidades de algumas particularidades nacionais. É mais favorável à conceção de projetos incluindo instrumentos curriculares⁷⁴ específicos que melhor contribuem para o desenvolvimento sustentável. De tudo a LBSE n.º 13/01 é contextual por responder as exigências sobretudo globais próprias da época⁷⁵.

O que terá faltado de acordo com o INDE (2009) é a predefinição dos cenários para contornar a situação. E, por outro, não teve em consideração as particularidades socioantropológicas e etnoculturais, muito menos os níveis de desenvolvimento que no seu conjunto se diferenciam do norte ao sul, do mar ao leste e dos centros urbanos ao meio rural (p.35). Não tendo em conta as competências do aluno mas, as execução e implementação do Decº, na realidade esta Lei foge um pouco das previsões e contraria o alcance dos indicadores de sucessos por:

- Inadequação ao contexto sociocultural, político-administrativo, socioeconómico;

⁷² República de Angola, em vigor a partir de 2004

⁷³ Oficialmente sabe-se que, a fim de atender as eleições de 2008, foram construídas 50.516 salas de aulas para todos os níveis de escolaridade, numa diferença de 14505 na implementação da LBSE sobre as reformas educativas.

⁷⁴ Objetivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos.

⁷⁵ Democracia, Laicidade, Obrigatoriedade...

- Insuficiência e degradação das infraestruturas⁷⁶ preexistentes;
- Docentes e quadros administrativos por preparar para as reformas;
- A redução do rigor académico e o elevado índice de reprovações.

Pese embora seja um pouco cedo para 2012 altura da avaliação, os resultados da LBSE n.º 13/01 diferem-se do Decreto n.º 40/80 por ter-se implementado com baixo investimento porque se implementa num ambiente político-administrativo de inviável burocracia, adicionada à desagregação social com repercussões no sistema de parentesco endógeno constituído por uma população muito jovem e com rápido crescimento (Pnud, 2005) pois, o rácio de fertilidade por mulher está estimado em 6,7 filhos (Ibid.) e estima-se que 8,2 dos 15,4 milhões são menores de 18 anos e 2,8 milhões estão abaixo dos 5 anos de idade (UNICEF, 2004).

A pobreza e o analfabetismo característicos em Angola não seriam problemas de difícil resolução por haver fontes extremas de riqueza bruta a exemplo do crude, de diamantes, importantes bacias hidrográficas, etc. O esforço político de melhoria do setor de Educação, através de projeto de reformas, além de não ter colocado a pessoa humana no centro da gravidade, não prevê os sentidos de qualidade e quantidade nos métodos e meios do quotidiano.

Em suma, no primeiro capítulo, fundamentado pela análise das mais variadas abordagens sobre o método participativo em processos educativos comunitários, conclui que diferentes escolas e tendências com interpretações, por vezes, diferenciadas, fizeram história sobre processos educativos participativos comunitários e em obediência às realidades objetivas alcançaram resultados e passaram testemunhos, em termos de espaços e meios, de épocas a outras. Sem que tivessem conhecido espaços críticos e divulgação dos seus resultados, esforços revolucionários feitos em Angola, resultaram da conquista da democracia, a partir de 1991, e sustentaram-se sobremaneira em experiências anglo-saxónicas, latino-americanas e centro-africanas.

⁷⁶Sem bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas e recreativas

CAPÍTULO II - A ESCOLA COMUNITÁRIA DO DOMBE-GRANDE

Ao segundo capítulo reservou-se a apresentação descritiva, interpretativa e analítica dos indicadores do impacto das experiências práticas recolhidas de um caso educativo não-formal desenvolvido através do método participativo em de dez anos, entre comunidades rurais do Dombe-Grande.

Para tal o seu conteúdo foi distribuído em três partes essenciais para:

- a) caraterizar os elementos que contribuíram na motivação e opção do método para o tipo de grupos de referência;
- b) descrever o esquema da implementação do projeto educativo participativo;
- c) avaliar os resultados das implicações do método.

Para o cumprimento dos presentes objetivos, o trabalho sugeriu a aplicação dos seguintes métodos: histórico, histórico-lógico, história oral, estudo da documentação, matemático e estatístico, estudo dos produtos das atividades dos beneficiários, etnociência e auxiliados por observação, abstração, comparação, inquérito, entrevistas, análise e síntese dos níveis de aprendizagens, descrições das principais inovações, etc.

Assim, julga-se terem sido mensurados os aspetos caraterísticos ao novo modelo metodológico e espaços de abordagem de processos educativo não-formal estabelecendo novas tendências didático-pedagógicas.

ii.i Contexto da Investigação

O contexto em que ocorreu o caso estudado está relacionado com o Dombe-Grande, uma das três comunas da Baía Farta, sendo este um dos nove municípios da província de Benguela na República de Angola.

A escolha da localidade respondeu ao contexto político-militar e às caraterísticas sócio-geográficas o que lhe dá uma rica zona de experiência em termos de educação não-formal através do método participativo junto das comunidades excluídas.

ii.i.i Contexto sócio-geográfico

O Dombe-Grande⁷⁷, uma comuna com cerca de 35km de raio, com sede comercial, de clima tropical regular, está localizado a 43m de altitude ao longo do oceano Atlântico e dista a 40km do município da Baía Farta, 63km de Benguela, 96km a sul do porto do Lobito, 687 de Luanda e abrange uma área de 2.172,2km² o que faz-lhe ser a maior comuna no litoral de Benguela, emergida entre os vales, hortos e ribeirinhos intermitentes de uma vasta bacia hidrográfica limitada pela orla montanhosa e semidesértica, antecâmara do deserto do Namibe, em torno da foz do Kupololo⁷⁸ cuja região é caracterizada por escassez de precipitações e violentas cíclicas cheias vindas do interior. As suas características naturais contribuíram ao fomento agropecuário colonial através da Companhia Açucareira, proprietária de uma rede⁷⁹ de infraestruturas que incluíam o aeródromo, 16km de caminho de ferro reduzido aos armazéns, o porto pesqueiro, e atualmente tudo degradado.

Sendo uma região secular de Vandombe, comunidades agropastoris do grupo etnolinguístico *Helelo*, com mais de 400 anos de estadia no local, a comuna é constituída por três aldeias e 16 bairros. O seu desenvolvimento está relacionado com as dinâmicas históricas relativamente ao povoamento pré-colonial⁸⁰, colonial⁸¹ e pós-independência⁸² o que deu a importância sócio-administrativa e económica à localidade.

Devido ao seu posicionamento estratégico acima descrito, as autoridades escolheram-na em 1993 para o assentamento de deslocados de guerra do interior. Desde então, a região conheceu uma explosão demográfica acrescida com 20% de deslocados.

⁷⁷A comuna erguida no seio de civilizações lacustres, nas margens do Kupololo, é conhecida em língua local por Ndombe, designação esta, que significa negro, tem relação com o *modusviviendi* do subgrupo Ndombe do grupo Helelo da etnia Bantu, por se caracterizar com coisas negras (bagre negro e feijão negro como pratos característicos e vitelo negro para rituais religiosos). Foi referenciada pelos europeus desde 1578 e tomada de assalto por eles depois de 1617, quando a região repartia-se entre Ndombe e Kanguengo atual aldeia daquele. Desde então serviu de ponto estratégico para o tráfico de escravos e intervenções expansionistas marítimas e terrestres. A localidade foi de muita frequência estrangeira por se situar entre dois estratégicos portos negreiros nomeadamente os da Lucira ao sul, e de Benguela ao norte, justificando assim porque ali faleceu (1848/ 1864) o húngaro Ladislau Magyar, genro de Kayaya Kayangula, Rei do Bié. Mais detalhes, Aparício, A., s/d: 49.

⁷⁸Geralmente em bibliografia encontra-se escrito Cuporolo

⁷⁹Dicionário Corográfico-comercial de Angola. (1955). 3ª edição. Antoninos.

⁸⁰ Prende-se com as migrações internas dos grupos etnolinguísticos *Vandombe*, *Ovimbundu*, *Vanyaneka* e *Vakhumbe*.

⁸¹ Compreende o recrutamento da mão de obra barata que aderiu aos projetos agropecuários, piscatórios e industriais dos finais do séc. XIX mas, também, com os refugiados da guerra *Kuvale* de 1947 a 1950 assim como os desterrados em consequências do 4 de janeiro e 4 fevereiro de 1961 respetivamente.

⁸² Desterrados e deslocados de guerra pós-independência de 1975 a 1990 e pós-eleitoral de 1992 a 2002.

“Estimativas das autoridades municipais [...] indicam que tem uma população de 120.000 habitantes, embora para efeitos de planificação o indicador de população seja de 95.677 habitantes. Na altura [...] 53% da população vivia na comuna de Dombe-Grande. Hoje mais de 65% da população do município vive naquela comuna. A densidade populacional média varia entre 13 e 14 habitantes por km2. (DPADR, 2004, p.16).

Em 1994 (UN, 1994), o país inteiro controlara 1,25 milhões de deslocados de guerra. (Íd:Ibd) e Benguela estava no quinto lugar com 115.000, depois de Luanda com 220.000, Huíla com 195.000, Malanje com 135.000 e Kwanza-norte com 121.000 respetivamente que ao *“perderem as suas propriedades agrícolas e outras formas de subsistência, tornaram-se inteiramente dependentes da assistência humanitária”* (p.15). Para a sobrevivência em Benguela praticavam biscates em regime de jornas aos agricultores estabilizados, dez horas por dia em troca de uma caneca de fuba de milho no valor de dez⁸³ Kwanzas.

ii.i.ii Contexto político-militar

A partir de 1991, Angola passou a conhecer uma viragem política com a aprovação da LCo que permitiu a criação de um ambiente que favoreceu a emersão das dinâmicas participativas. O novo quadro legal surgiu da promulgação das principais Leis nomeadamente, a Lei 12/91 e LC nº 23/92, de 16 de setembro, Lei 14/91 de 6 de maio de 1991, Lei de Terra aprovada em 2004.

ii.i.iii Contexto sócio-político

Depois da independência de 1975, restringiram-se todas as liberdades fundamentais o que veio a mudar com a promulgação da LC. A sua implementação teria conhecido a normalidade no período que correspondeu com a transição que se viveu entre 1990 e 1991 se não fosse a bipolarização política entre o Governo⁸⁴ e a UNITA⁸⁵ cujas consequências registaram-se com o recrudescer da guerra civil de 1992.

⁸³ Em janeiro de 2001 equivalia a 0,0045usd

⁸⁴ Suportado pelo MPLA

⁸⁵ Era na realidade um partido – Estado com território, população, administração e, sobretudo, exército

Desde então, as emergentes dinâmicas sócio-democráticas garantidas pela LC retrocederam e abriram espaço para um crescente movimento das OSC's de cujo sustentáculo de Pacheco (2002) definiu quatro fatores como pilares:

- *Abertura constitucional ao pluralismo e à liberdade de associação;*
- *Oportunidades criadas pela própria guerra para o incremento da ajuda humanitária, defesa dos direitos humanos e para a luta pela paz;*
- *Retração do Estado em termos da prestação de serviços e da sua capacidade de controlo sobre as forças sociais;*
- *Ação da chamada comunidade internacional através das agências das Nações Unidas e outras de carácter multilateral, das ONG's internacionais e de alguns doadores com maior intervenção em Angola”.*

No contexto de 1991, caracterizado pelo êxodo populacional do interior para o litoral à procura de lugares mais seguros e da celebração dos Acordos de Lusaka, as comunidades do Dombe-Grande, a exemplo de um pouco por todo o país, não se contentaram com o empenho quer do poder público, quer da oposição, consubstanciado na ignorância do seu papel e autodemissão das responsabilidades conferidas pela LC promovendo algum descrédito junto do eleitorado.

Na perspetiva da luta pela sobrevivência e auxiliadas pela comunidade internacional fizeram emergir um movimento social de índole participativo para a solução de problemas específicos de interesse comunitário nomeadamente, saúde, educação, saneamento básico, segurança alimentar e territorial e proteção da integridade física, direitos humanos, etc.

ii.ii Fases evolucionais do processo

Consubstanciado num projeto em si, o processo educativo participativo resultou da simbiose de escolas anglo-saxónicas, latino-americanas e escandinávias tal como das parcerias preestabelecidas entre agentes externos⁸⁶ que partiram “*do princípio de que o método teria de ser construído à medida que fosse sendo ampliada a intervenção. (...) Para isso contribuiu outra prática que hoje faz parte da identidade da ADRA que tem a ver com a ação-reflexão-ação*” (ADRA, p.4)

O mérito da opção pelo método desenvolvido no Dombe-Grande tinha a ver com o acumulado de experiências das mais distintas escolas com filosofias subjacentes à educação inclusiva e participativa nomeadamente a extensão rural, o método de controlo cerrado (MCC) aplicado nos colonatos mas, também as tentativas que ocorreram depois

⁸⁶ Duas ONG's (ADRA de direito angolano e ACORD de direito britânico)

de 1975 com o surgimento das cooperativas de consumo e de produção (CCP), das comissões de bairros animadas por grupos de pessoas de feição progressista. Para além das “pontas” de inspiração teórica e experiencial da ADRA através da OIKOS portuguesa, no início da década de 1990, a escola anglo-saxónica de desenvolvimento e os ideais freireanos latino-americanos engrossaram-se com as mais recentes correntes camponesas, uma experiência introduzida em Angola pela FAO.

O tipo do projeto implementado nas condições do contexto atrás caracterizado, *“foi adotado como um conjunto de ações de caráter social para a melhoria das condições de vida, mas como uma ferramenta que permitisse o aproveitamento e valorização das dinâmicas, energias, capacidades e saberes das comunidades para que elas pudessem construir”* (ADRA, s/d, p.5) o caminho viável para o seu próprio desenvolvimento sustentável.

ii.ii.i Antecedentes do processo

Por razões de segurança em 1993, os deslocados de guerra do interior, haviam abarrotado a faixa litorânea de Benguela. Afim de os acomodar com o auxílio de ANE’s nacionais, ONG’s internacionais e agências das UN, as autoridades decidiram assentá-los no Dombe-Grande, por haver terras aráveis disponíveis e abundante água em valas de irrigação para ações de campo.

O quadro preocupante vivido a partir daquele ano e a mobilização de atores civis para a emergência serviram de estímulo para a ADRA redefinir as estratégias e servir de operador de referência (OR) em parceria com a ARO⁸⁷ para a aldeia do Luacho.

ii.ii.i.i Projeto Luacho

A quantidade de deslocados de guerra assentados até 1997 no Dombe-Grande, com 30% de desempregados da «Açucareira 4 de fevereiro»⁸⁸ destruída pela guerra, aumentou para 23.022. O Luacho foi a maior das três aldeias que contava com 2070 habitantes e assentando 8.553 passou para 10.623 habitantes. Em cinco anos de guerra, a sua população teve um aumento brusco de cerca de 70% (Andrade, 2000:25-26) o que justificou a intervenção de ações de emergência. A partir de junho de 1993, foi

⁸⁷ ONG da Suécia

⁸⁸ Ex-Companhia Assucareira (sic) do Dombe-Grande

implementado um programa, financiado⁸⁹ por vários doadores externos, direcionado para 2.500 famílias e constituiu matéria de uma intervenção que se convencionou chamar “*Projeto Luacho*”.

A estratégia de intervenção consistiu em promover ações produtivas praticadas com o acompanhamento de uma equipa técnica (ET) especializada sob contratos a termo certo, tendo servido de fomento do embrião de um tipo de OCB’s para assegurar as ações previstas. Em função de planificações concretas, os beneficiários eram estimulados através de *Food for Work*.

O ensaio feito em áreas⁹⁰ temáticas agrícola, educativa, saúde, saneamento básico, género, criança, *et al.*, permitiu a emersão de uma comunidade de líderes locais que garantiu o alicerce da conceção do “Projeto *Onjuluka*” implementado em toda a comuna.

ii.ii.i.ii Projeto Onjuluka

Chamou-se “Projeto *Onjuluka*” ao programa educativo não-formal de índole participativa para o desenvolvimento comunitário implementado de 1997 a 2005 e em seguida, por dois operadores⁹¹ a fim de fomentar um movimento associativo rural com capacidades de intervenção junto do poder local a favor das famílias excluídas⁹². A escolha da designação da intervenção foi consequência de uma proposta resultante do DRP realizado de Janeiro a abril e aprovada em plenária comunitária de maio de 1997. Para além das famílias, na conceção do projeto envolveram-se as autoridades do poder endógeno, representantes da administração local do Estado (ALE), alguns agricultores de referência, docentes⁹³ e agentes de promoção cultural convidados de Benguela.

⁸⁹ Aos suecos adicionaram-se outros doadores nomeadamente, UNICEF, AAA, PAM, Médicos sem Fronteira, etc. Posteriormente participou a União Europeia através do PAR e da Euronaid.

⁹⁰ Emergiram centros cívicos e recreativos e fomentou-se o comércio das manufaturas

⁹¹ ADRA e o GAS

⁹² São assim caracterizadas as famílias com dificuldades de acesso aos serviços públicos no contexto democrático nomeadamente, registos civis (nascimento e morte), saúde pública, assistência médica e medicamentosa, educação e ensino formais, água potável e saneamento básico, justiça e segurança social, informação e comunicação sociais, crédito bancário e mercado de livre concorrência, etc., cujos problemas se relacionam com a indisponibilidade e inacessibilidade.

⁹³ A título individual, sem qualquer compromisso, alguns docentes do departamento de ciências sociais do ISCED/CUB fizeram-se presentes.

Em língua local umbundu⁹⁴, *Onjuluka* significa ajuda mútua. Segundo Alves (1951) e Gomes (2000), a terminologia designa uma instituição de âmbito tradicional de solidariedade entre as famílias rurais. Passou a chamar um conjunto de ações educativas para o reforço das capacidades institucionais de atores rurais, revelando-se como potencial escola comunitária que dez anos depois demarcou-se na história do movimento da sociedade civil (SC) e de ONG's da época pós-independência em Angola, tanto no concernente ao associativismo como nos laços entre este, os setores público e privado, comunidade internacional⁹⁵ pois, se estabeleceram demonstrações claras de que na luta contra a pobreza e pela inclusão social nada se poderia fazer sem parcerias fortes sustentadas pelo constante aprendizado com respeito aos valores endógenos.

Devido aos desvios de orientação por carência de grandes experiências, o operador de referência (OR) e parceiros decidiram, em agosto de 2000, submeter a intervenção ao debate epistemológico para a sua reformulação. Propostas de envolvimento do centro universitário de Benguela (CUB) foram feitas para tal em 1999 e reiteradas em 2001 mas, sem êxitos por ter faltado senso crítico entre os intelectuais académicos⁹⁶ de Benguela pois, respeitando o nível de reservas intelectuais internas, oficialmente não aceitaram parar para refletir sobre o método que se pretendia seguir na presente intervenção.

Em termos estratégicos foram predefinidos o objeto, o campo de ação e a equipa reatualizou o seu nível de conhecimentos didático-pedagógico, epistemológico e particularmente sobre a realidade endógena. Além das escolas latino-americanas, anglo-saxónicas, no confronto das experiências foram tidas em conta as centro-africanas e teses metodológicas de alguns teóricos como Freire, Vygotsky, Pereira, Bloom, Chambers, Bengoa, Ferrinho, Gyman-Boadi, Bajoit, Souza, Piletti, etc., que, cruzadas com as conclusões e recomendações de treinamentos facilitados aos técnicos por consultores

⁹⁴ Com cerca de 35% de falantes (1966) na região planáltica de Angola compreendida entre as províncias do Bié, Huambo, Benguela, Huíla e Kwanza-sul, fruto da guerra civil, a língua umbundu é hoje a mais expansionista em todo o país, particularmente nos grandes centros urbanos e ao longo do litoral.

⁹⁵ Fazendo referencia aos doadores e agências das UN

Faltou saber que do ISCED/CUB respondeu a promessa do Presidente da República feita à juventude de Benguela, durante campanha eleitoral de 1992 numa altura que na província não havia condições que justificassem a sua fundação. Para tal os jovens recém-chegados de Cuba serviram de base, mesmo sabendo que estes tinham sido formados em instituições com vocação operária e camponesa, especialmente para África, sem rigor académico-científico desejado. Por esta razão a participação desta instituição em projetos de pesquisa e similares não iria acontecer.

independentes, na perspectiva do método *ação-reflexão-ação* serviu de fermento e constituíram a pedra angular dos resultados posteriores.

Dos teóricos atrás mencionados percebeu-se que a eficácia e eficiência do método participativo residem no estudo permanente do contexto em que se implementa o projeto através de intenso trabalho intelectual traduzido em investigação-ação, pesquisa-ação e pesquisa-participante pois permite a viabilização da reorientação desejada.

Em suma, ficou clarificado que o projeto consistiu em incentivar as comunidades rurais, a solidarizarem-se entre si e com outras, no sentido de melhorar as condições de vida dos 120 mil habitantes⁹⁷ da comuna, entre os quais 25% de deslocados de guerra e 30% de desempregados. Era necessário promover capacitações intensivas às 1200 de cerca de 24 mil famílias.

O projeto era objeto de renovação anual em função dos resultados práticos, a fim de promover a melhoria de vida através da promoção e consolidação das capacidades de intervenção, tendo em conta o equilíbrio sobre o género e o envolvimento da juventude. Esperava-se que organizadas em grupos associativos formais as 24 mil famílias criassem mecanismos de diálogo com as instituições do poder por intermédio da articulação de estratégias de atuação entre os diferentes ANE's com interesses na região, dadas as valências e o índice de potencialidades socioeconómicas que possui.

As suas principais linhas de força da intervenção assentaram-se em processos educativos não-formais participativa baseada em formações, capacitações e treinamentos em diversas matérias identificadas no decurso das ações predefinidas através de estudos de casos, tradições orais, etnociência e histórias orais, levando todos os atores, agentes e autoridades a estabelecerem parcerias na definição de estratégias de saídas perante os diversos problemas comunitários particularmente na luta contra a pobreza e pela inclusão social.

Desejava-se ajudar as comunidades mais afetadas pela guerra, pobreza e exclusão, a reconstruir o seu tecido psicoafetivo, sociocultural e económico num quadro de restauração e afirmação da sua relativa autonomia mas de forma organizada para que servisse de interlocutor válido junto do poder público e da oposição.

Dando-lhe o carácter didático-pedagógico o processo integral foi estruturado em componentes científico-académica, prático-laboral e diagnóstico:

⁹⁷Apesar de serem extensas, cinco foi o cálculo médio de membros por família.

- A componente científico-acadêmica, sustentada pela alfabetização funcional foi estruturada para a apreensão de conhecimentos básicos e a criação de habilidades necessárias para a atuação junto de instituições afins;

Exemplos:

- a) elaboração de cartas de projetos e negociação dos respectivos financiamentos com doadores de vários níveis;
- b) implementação de projetos financiados e respectivas prestações de contas;
- c) identificação de violações de direitos humanos e sua participação às autoridades competentes;
- d) gestão das terras e micro-empresendimentos.

- A componente prático-laboral, foi estruturada para a criação de capacidades da atividade profissional, da sua lógica e estrutura em on job. Se concretizou na intervenção do técnico-promotor e apoiou-se nos princípios da vinculação da teoria à prática.

Exemplos:

- Promoção de segurança alimentar a partir de recursos locais;
- Gestão de tecnologias adaptadas;

- Componente diagnóstico, relativo à pesquisa-ação, estruturou-se para a apropriação das técnicas de definição de indicadores para análise do contexto, monitoria dos objetivos, medição dos resultados do impacto das ações implementadas.

Exemplos:

- a) análise do contexto em plenárias;
- b) monitorias, avaliações e balanços das atividades comunitárias;
- c) gestão de recursos disponíveis;

Na execução das três componentes o “Projeto *Onjuluka*” diagnosticou um volume de ações valorizadas em mais de um milhão de dólares norte americanos, dos quais 85%

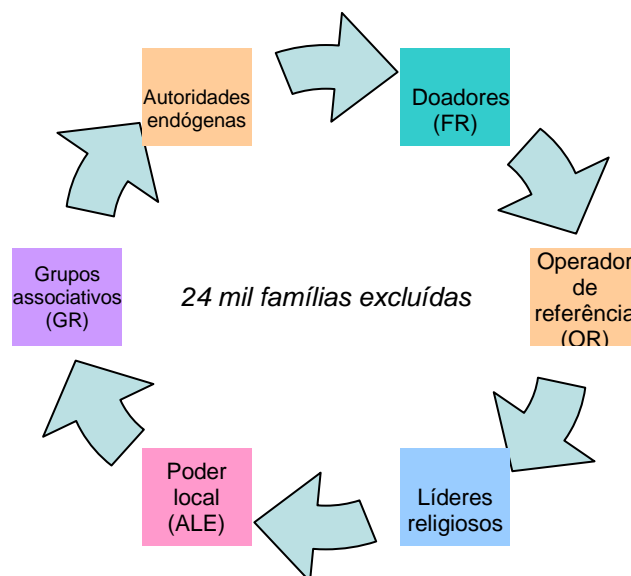
vieram dos cofres do GAS, 10% das participações em espécie dos beneficiários e 5% de algumas contribuições colaterais de outros doadores.

Próprio da fase de inexperiência, registaram-se inúmeras dificuldades na redelimitação concetual, análise epistemológica, redefinição de metodologias e seus procedimentos, objeto, princípios, etc. O maior problema consistiu na transição do método de assistência direta ao educativo participativo pois produziu um clima de crises internas que terminou com a rescisão de contratos com muitos quadros.

Com uma nova estrutura comunitária mais envolvente e menos pesada o “Projeto *Onjuluka*” passou a designar o conjunto de ações resultantes das planificações conjuntas, aprovadas, financiadas, executadas, monitoradas e avaliadas por todos, cada um ao seu nível segundo suas capacidades e responsabilidades:

- Assegurando a sua ideologia, as metodologias e os princípios, sendo uma personalidade jurídica, o OR foi o promotor e responsável de todo o processo perante as autoridades e os doadores. Contratou e compôs a ET, capacitou-a, prestou contas, fez *lobby* e advocacia sempre que a situação o exigiu. Em suma foi o interlocutor oficial da intervenção;
- O FR formalizou o compromisso de desembolsos com o operador para a execução das ações planificadas segundo acordos bilaterais, mas descomprometido com os demais intervenientes;
- O GR foi constituído por representações das famílias capacitadas que organizaram-se para assumirem paulatinamente a gestão das ações conjuntas incluindo o património;
- O poder local representado pela ALE, fiscalizou a assunção dos GR em função das estratégias do poder público, contando com a colaboração direta das autoridades endógenas e de instituições parceiras das famílias;
- Por seu turno, as autoridades endógenas foram as responsáveis pela ordem comunitária e representaram a ALE junto das 1200 famílias-alvo.

Organograma 1 - Estrutura do Projeto Onjuluka reordenado



Por uma questão de coerência nas relações entre as componentes do processo educativo traduzido no “Projeto *Onjuluka*” ora reordenado e o modelo de aprendizagem cooperativo-inclusiva, face às características didático-pedagógicas, ficou definido com as seguintes funções⁹⁸:

- *Função educativa*; - para responder ao desenvolvimento de atitudes, comportamentos necessários tendo em conta a personalidade dos beneficiários enquanto indivíduos singulares mas, também, coletivos;
- *Função instrutiva*; - para a apropriação de conhecimentos, destrezas, hábitos e habilidades necessários para a prática socioprofissional;
- *Função prática*; - respondendo ao treinamento da capacidade criativa com a progressão de capacidades para aprender a aprender.

Para não se perder de vista a linha ideológica inicial que consistiu em duas categorias de ações, a intervenção foi reordenada com base no MQL:

- Ações promocionais: - voltadas para a recuperação da dignidade humana através da formação e profissionalização, visando à inserção no mercado de livre concorrência através do fomento de geração de renda;
- Ações educativas relativas aos:

⁹⁸Com estrutura do plano de uma aula convencional (objetivos educativo, instrutivos e práticos)

- exercício de cidadania; correspondendo com ações sócio-políticas nomeadamente às de pendor reivindicativo, defesa dos direitos, contribuições na gestão pública, cumprimento das obrigações, conquistas de espaços de autonomia nas esferas públicas e privadas;
- desenvolvimento comunitário; - tudo o que estivesse ligado com iniciativas coletivas com objetivo de implantar as infraestruturas de serviços básicos como abastecimento de água potável, postos médicos e sanitários, salas de aulas, arborização, campanhas de vacinas⁹⁹, higiene e saneamento básico, etc.

ii.iii Caracterização didático-pedagógica

Como aspetos didático-pedagógicos caraterísticos foram tidos em consideração, a técnica de indução, os meios e instrumentos aplicados assim como os espaços utilizados.

ii.iii.i Técnicas de indução

A reorientação do projeto, consubstanciada na interpretação sócio-histórica, contextualização e caraterização didático-pedagógica, contribui no seu reencaminhamento e 90 dias depois os primeiros resultados começaram a serem visíveis. Para isso concorreu a aplicação de indicadores de sucesso nas mudanças e de técnica indutiva da ET ao GR que, redefinido no reinício da intervenção, foi mobilizado para apoiar o levantamento da realidade local e fazer parte de todas ações que se seguiram.

O facto do “*emponderamento*” ter sido novidade para todos, a introdução inicial do método no seio das comunidades foi pedagogicamente induzida com rigor nas relações e linguagem congregadora. Passou-se ao uso da primeira pessoa no plural do indicativo “nós” como caminho encontrado para reduzir a distância nas relações entre a equipa, vista antes pelas comunidades como “chefes” distribuidores do *food*, e os GR que, selecionados para recetores de oferendas periódicas da comunidade internacional, eram considerados pelos técnicos como “eles”.

⁹⁹às crianças e mulheres em idade fértil. Aos animais domésticos

O ponto culminante da aplicação da indução aconteceu em palestras persuasivas feitas em umbundu para levar as comunidades a abdicarem-se das ajudas humanitárias. Partindo do princípio de que “*quem conhece o pressuposto descobre o método*” (Souza, 1993) a leitura da realidade explicada sustentou-se na base da oralidade, por meio de provérbios ao encontro da força vital comunitária. Foi assim que as reservas e os *stock's* de donativos internacionais armazenados se transferiram aos beneficiários (p.201-205).

ii.iii.ii Métodos auxiliares

Os métodos convencionais¹⁰⁰ foram reforçados com a introdução de outros nomeadamente a etnociência, a história oral (TO), o desenvolvimento comunitário (DC) e a tradição oral, que puderam responder o contexto caracterizado pelo analfabetismo. Para tal a ET estabeleceu residência de trabalho na área de intervenção a fim de viver a realidade explicada inserindo-se efetivamente na comunidade.

A mudança de atitude influenciada pelo método, por parte da ET, permitiu identificar elementos endógenos característicos ao meio e compreender os aspetos intrínsecos à realidade etnossociológica, etno-histórica, psicossociológica, etnogeográfica, socioeconómica, etnoreligiosa, filosófica, etnolinguística, sociocultural, político-partidária, etc., o que ajudou aproximar as motivações comunitárias às tendências psicoafetivas de cada grupo associativo.

À *ação-reflexão-ação*, adicionou-se o pacote de métodos orais¹⁰¹, suportado por plenárias de especialidade para desenvolver o estudo sistemático do contexto através de provérbios e *ulonga*, por causa da sua flexibilidade, próprios da realidade oral e implícitos ao quotidiano endógeno.

As dinâmicas da própria realidade exigiram da ET as leituras permanentes de tipo pesquisa, crítica, compreensiva, reflexiva, mas também na diagonal, substituindo os clássicos DRP/IPMA a fim de se controlar os labirintos do contexto em que se implementaram. Assim as sessões letivas passaram a resultar de estudos de casos identificados.

A literatura oral, propriamente dita, foi um instrumento prático muito incidente (Altuna, 1993) que ajudou a aproximar a ET aos GR em muito pouco tempo pois foi com ela que se estabeleceu o quadro de confiança inicial. Nesta perspetiva foi

¹⁰⁰ MAIPP's

¹⁰¹ História oral, tradição oral e etnociência

introduzido a *ulonga*, (Albino, 1953 & Gomes, 2000). Muito usado por adultos e membros da autoridade endógena como saudação matinal, em muito pouco tempo e sem custos, permitiu diagnosticar a realidade local e ajudou inventariar os sintomas de problemas na estrutura social.

A espontaneidade no método oral, com particular realce em umbundu, era de carga afetiva muito forte porque a palavra, a frase, o discurso articulados não eram dados ao ar livre, bastando para tal o domínio da língua para ganhar a adoção da relação ao nível de parentesco¹⁰² e ter acesso à intimidade comunitária contida na leitura do mundo¹⁰³. Assim a discussão sobre o processo “*Onjuluka*” fazia-se facilmente em todo momento, lugar e com quem quer que fosse.

Restava para a ET o domínio da técnica de leitura da *ulonga* em relação à leitura da realidade comunitária explicada. Esta dificuldade sugeriu considerar a alfabetização funcional como método, por implicar o desenvolvimento crítico da leitura do mundo em redor que na perspectiva de Freire foi um “que fazer político e conscientizador”. Das conclusões dos diálogos era possível sintetizar informações sobre o contexto que analisados em plenárias através da definição de nuvens de problemas se estabeleciam indicadores de cenários mais ou menos horizontais.

Foi com o método psicossocial que a partir de 2000 passou-se a ter em conta o debate concetual relativo à educação para o desenvolvimento e o reforço das capacidades institucionais, ao método, os instrumentos, a caracterização do beneficiário, as capacidades preexistentes traduzidas em recursos humanos, financeiros e materiais de todos potenciais intervenientes, os parceiros, grupos alvo e de referência, etc.

Acreditou-se que a composição da ET constituída por quadros de níveis médios e superiores, era a alavanca dos êxitos da intervenção mas, na prática estavam em falta as experiências e competências adicionais para responder um contexto tão complexo caracterizado por ambiguidades entre a guerra e paz, ditadura e democracia. O facto de ter um carácter de sistema-interventor, a chave definida para a intervenção consistiu no aumento progressivo da participação dos membros dos GR na relação de sistema-cliente quer do ponto de vista qualitativo, quer quantitativo e conseqüente aumento do nível do

¹⁰² O certo é que, em trabalhos comunitários, ser chamado filho(a), mano(a), mamã, papá, etc. é o melhor voto de confiança a espírito que se pode conquistar. Ao contrário o termo senhor cria distâncias por ter conotação de chefe, patrão, desconhecido, etc.

¹⁰³ A própria estrutura da língua umbundu bem falada provoca o sentimento de aproximação e confiança entre os interlocutores, ainda que tenham se conhecido pela primeira vez.

seu “*emponderamento*” pois, participação concetualmente pressupunha partilha do poder.

A sociometria foi um instrumento, ao mesmo tempo método, essencialmente aplicada no fomento dos núcleos de gestão comunitária¹⁰⁴, com recurso à indução através do uso de técnicas de visualização em *flipchart* pendurado na parede ou em cavaletes de modo que todos tenham acesso à informação conclusiva daí produzida.

Formaram-se turmas com cerca de vinte participantes em obediência ao equilíbrio de género e promoveram-se assembleias eleitorais comunitárias para a escolha de grupos de cinco membros mais queridos. Salvaguardando a transparência, em termos práticos estes eram escolhidos por ordem crescente para a gestão do património e o estabelecimento de relações com agentes externos. A escolha do mais querido por voto secreto era o pressuposto na definição de indicadores para a seleção de líderes comunitários sem interferências subjetivas mas, também, serviu de instrumento didático-pedagógico para a educação eleitoral baseada em princípios democráticos.

As lideranças comunitárias que dinamizaram o movimento associativo rural do Dombe-Grande a partir de 2000 emergiram assim legitimamente e constituíram a turma permanente de 35 dinamizadores distribuídos em sete núcleos que paulatinamente apropriaram-se do processo relativo ao “Projeto *Onjuluka*” por intermédio da execução do programa de formações.

À medida que iam ganhando o espaço institucional consolidado com os conhecimentos apreendidos formalizavam as suas novas funções legitimadas pelas comunidades através de encontros (in)formativos junto das instituições públicas¹⁰⁵, privadas¹⁰⁶ e demais atores. Reconhecendo-os como nova força de liderança e representantes legítimos das comunidades, os parceiros aceitaram a proposta e passaram à segunda turma do projeto.

ii.iii.iii O currículo

A definição de conteúdos curriculares obedeceu às várias etapas por causa da flexibilidade dos objetivos e dos distintos grupos de intervenção. Para a turma dos núcleos de gestão comunitária, traçaram-se grandes linhas de conteúdos letivos resultantes do levantamento minucioso do contexto com base no seguinte:

¹⁰⁴ Na época chamavam-se organizações comunitárias de base (OCB's)

¹⁰⁵ ALE, Secções de Educação e Saúde, FASAC, IDA, IDF, Serviços Veterinários,

¹⁰⁶ Açucareira 4 de fevereiro

- Redefinição do GR;
- Inventário de indicadores das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças¹⁰⁷;
- Listagem das necessidades prioritárias;
- Inventário de indicadores de experiências;
- Definição de ações contribuintes aos indicadores de resultados desejados.

O encerramento dos armazéns serviu de fonte de principais conteúdos letivos para a turma de 35 indivíduos e parceiros por ter suscitado grandes debates em todos os níveis incluindo entre a ET relativamente às vantagens e benefícios, constrangimentos, gestão de infraestruturas, etc.

A opção pela criação de armazéns comunitários sob responsabilidade dos núcleos de gestão e a conscientização de abdicar-se dos donativos internacionais exigindo a intervenção participativa do Estado, inspiraram grande parte dos conteúdos curriculares. Para tal, realizaram-se sessões de priorização a fim de se elegerem conteúdos letivos que definiram o primeiro módulo de formações constituído por:

- Fomento associativo;
- Gestão de armazéns;
- Gestão financeira;
- Alfabetização funcional.

A necessidade de intervirem junto das instituições públicas, privadas e parceiros levou os núcleos comunitários a realizarem sessões de treinamentos intensivos em matérias de Leis, Decretos, Declarações internacionais, Pactos Internacionais, Tratados específicos, como Decretos-lei 14/91, 16-A/95 e 7/961, Protocolo de Lusaka, Acordos de Cotonou, Carta africana dos direitos, Lei Constitucional, Convenção de Lomé, entre outros, foram distribuídos e levados em debates abertos, assim ficou constituído o segundo módulo de formações.

Das relações estabelecidas com outros intervenientes locais emergiu a necessidade de se capacitar em matérias relacionadas com:

- Liderança;
- Gestão administrativa;

¹⁰⁷FOFA's

- Elaboração de documentos institucionais;
- Gestão de recursos humanos;
- Femocracia;
- Cidadania.

Foi com este pacote que se definiu o terceiro módulo.

Na perspectiva de se garantir o alcance dos resultados sem frustrar o sonho de todos envolvidos, o OR chamou para si a responsabilidade de gerir as competências da ET tendo-a definida como o segundo GR¹⁰⁸. E com os mesmos critérios foram levantadas as FOFA's que ajudaram na definição das prioridades formativas inicialmente esporádicas, pontuais e contextualizadas. Tornaram-se sistemáticas em função da dinâmica, com a introdução do curso intensivo de desenvolvimento comunitário (DC), estruturado em módulos com cerca de 40 semanais de teorias reservando o resto do tempo para o exercício prático seguido de pesquisas.

A campanha contra ações humanitárias foi realizada através do workshop assumido pelo OR em que participaram cerca de 50 representantes de instituições. Os seus resultados serviram para a criação do terceiro GR alargado. Com ele foi definido o quarto módulo de matérias curriculares caracterizadas por assuntos relacionados com:

- Participação;
- Democracia;
- Relações institucionais;
- Parcerias;
- Advocacia;
- *Lobby*, etc.

Para a sua implementação deu-se prioridade ao debate em painéis com trabalhos em grupos e plenárias conduzidas por consultores e líderes de opinião.

O fim das doações humanitárias proporcionou um clima de conflitos entre algumas famílias pouco informadas e alguns membros da ET pouco engajados, esta e alguns GR com lideranças pouco assumidos, estes e ALE, os GR e as famílias, a ET e a

¹⁰⁸ Formação e capacitações esporádicos para atender questões resultantes da intervenção, passou-se a uma fase de formações (trata-se do curso de Desenvolvimento comunitário) sistemáticas estruturadas em módulos anuais com financiamentos específicos.

ALE, o OR e alguns doadores-chave. Para a solução do problema foi definido o quinto módulo que incluiu entre outros o seguinte:

- a) reconciliação nacional;
- b) acordos de Lusaka;
- c) direitos humanos;
- d) carta africana;
- e) convenção de Lomé vs acordos de Kotonou de 23 de junho de 2006, ACP/EU;
- f) educação cívica;
- g) educação ambiental;
- h) género, etc.

A implementação deste módulo facilitou o reordenamento dos grupos de referência por comunidades de interesses. Nesta altura as associações encontraram critérios de consolidação junto das famílias.

A gestão das famílias reordenadas em associações ora emergentes teve em conta o princípio de participação obedecendo ao critério de partilha do poder, traduzido em divisão de responsabilidades entre os membros. Alguns líderes comunitários foram treinados em métodos e técnicas específicos segundo a tabela em seguinte:

Tabela 1 - Distribuição de líderes segundo formações específicas

N/o	Tipo de formações	Quant. Líderes formados
1	Técnicas de facilitação de sessões	6
2	Técnicas de moderação de sessões	6
3	Técnicas de visualização de dados	10
3	109Redação de documentos institucionais ¹¹⁰	13
	Total	35

Fonte: Projeto Onjuluka

¹⁰⁹ Atas, memorandos, ofícios, circulares, memórias, notas de saída e entradas, etc.

Tabela 2 - Distribuição de líderes segundo formações

N/º	Grupo de origem	Nº participantes		Total
		<i>H</i>	<i>M</i>	
1	ADSAC	6	1	7
2	ODSC	2	0	2
3	ACTG	1	0	1
4	ACDS	1	0	1
5	ADCM	2	0	2
6	ACDD	0	0	
7	ADCC	1	0	1
	Total	11	1	11

Fonte: Projeto Onjuluka

As cinco mulheres, dos 35 líderes, que participaram nas formações sobre liderança, gestão e resolução de conflitos, facilitação, moderação e intervenção pública, gestão e negociação de projetos, etc., muito insignificante em quantidade, mas em termo de mudança serviram de indicador positivo. No final deste modulo ficaram competentes 11 líderes dos quais uma mulher e distribuídos segundo a tabela em seguida:

Os cinco módulos iniciais constituíram a base de um projeto de formações para três turmas constituídas por GR, ET e outros operadores entre entidades públicas e parceiros.

Para o início das sessões de uma fase subcarregada de informações preliminares, com prioridade à preparação dos núcleos comunitários, elaborou-se um cronograma de ações conjuntas, mais ou menos flexível.

Os horários, meios e espaços letivos, foram objetos de negociações de modo a permitir que os envolvidos se revissem neles. Com a capacitação dos 11 líderes, as tarefas de facilitação e moderação de plenárias, redação de relatórios e atas, eram de responsabilidade conjunta, isto é, da ET e dos GR, e a estratégia permitiu gerir um projeto de competências preexistentes. As primeiras sessões de treinamentos realizaram-se, através de grupos de trabalhos antecidos de plenárias, durante três horas das 18 às 21 dos dias úteis perfazendo um total de 15 horas semanais.

Realizaram-se palestras matinais com as famílias, num horário compreendido entre 5,30' e 6,30' de todas as manhãs dos dias úteis e as sessões vespertinas, eram diárias, de curta duração, próprias para grupos específicos, mais ou menos, homogéneos. As sessões com duração acima de uma hora eram periódicas, por vezes mensais e sem limites na quantidade de participantes. Os seminários e as oficinas

duravam de oito a 40 horas e limitavam-se entre 25 a 30 presentes por causa das especificidades em termos de exigências metodológicas.

Em função das dinâmicas, os técnicos passaram a reunir todos os primeiros dias úteis da semana para a retrospectiva e planificação restritas antes dos encontros conjuntos. Esta estratégia permitiu promover debates preparatórios de acordo com as experiências individuais para uniformizar as ideias, ensaiar o método e as técnicas, organizar e selecionar os meios adequados ao espaço predefinido, preestabelecer cenários, predefinir indicadores de sucesso por controlar, estabelecer resultados, ensaiar a língua local, etc.

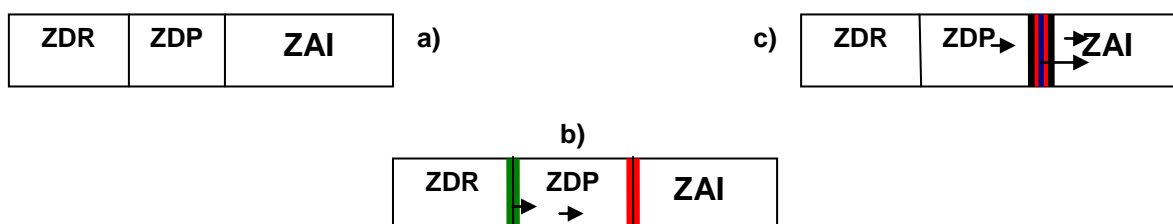
Independentemente das condições preexistentes assim como da partilha de responsabilidades metodológicas e algumas despesas, a dosagem dos conteúdos obedecera às características gerais de cada grupo, tendo em conta as médias dos níveis de escolaridade, da idade de desenvolvimento mental, permitindo calcular e avaliar as distâncias entre o nível de desenvolvimento real *“que se costuma determinar, através de solução do problema, o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução do problema, [...] em colaboração com companheiros mais capazes”* (Vygotsky, 1991, p.97).

Tendo em conta a sua pertinência, eficácia, eficiência e viabilidade na análise das competências e gestão de conflitos, a teoria de Vygotsky (2003) tornou-se um instrumento de coordenação do processo e foi muito ensaiado nas sessões restritas da ET de agosto a dezembro de 2001 mas, não foi adotado pelo OR como aconteceu com as teorias de Bengoa, (1987); Chambers, (1995); Bajoit, (2006).

Não sendo de escolas anglo-saxónicas, escandinávias nem latino-americanas, a perspectiva de Vygotsky (2003) foi ensaiado por permitir caracterizar esquematicamente as capacidades humanas através da zona de desenvolvimento de rotina (ZDR). Na avaliação de desempenho versus objetivos da intervenção, o instrumento mensura a personalidade caduca, isto é, sem novidades por se acumular de experiências estacionárias, onde é tudo fácil, conhecido, dominado.

Os avaliados com capacidades localizadas nesta faixa precisavam de grandes estímulos e muita motivação para aderirem ao processo de aprendizagem ilustrada através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para indicadores de sucesso, desde ao início da sua implementação, o arranque do “Projeto *Onjuluka*” exigiu livrar-se da ZDR em todos os níveis.

Ilustração 1 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky



Segundo a ilustração nº 1, foi na zona de aprendizagem impossível (ZAI) em que se despenderam grandes esforços para a apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades por isso constituiu a faixa que refletiu os objetivos específicos do projeto. Para se chegar nela os técnicos passaram a mensurar as doses dos conteúdos de aprendizagem através de indicadores quantitativos e qualitativos característicos da ZDR. Para perceber-se da evolução deste processo era preciso medi-los através de monitorias sistemáticas e avaliações intermédias durante as atividades práticas e no final de cada pacote de conteúdos. Neste caso concreto, combinavam-se as teorias de Vygotsky às adaptações de teorias de Bengoa (1987) o que foi fundamental.

Os primeiros cinco módulos curriculares e o GR constituído por sete núcleos iniciais de gestão comunitária, definiram-se em função dos resultados da análise do modelo de aprendizagem de Vygotsky (2003) e a sua aplicação permitiu desenvolver o processo de aprendizagem na ZDP. Na prática à medida que se atingiam os resultados predefinidos aumentava a ZDR e de forma gradual reduzia a ZAI ao mesmo tempo, todas as zonas oxilavam da esquerda para a direita flexibilizando cada vez a grelha da PIM (anexo 3), instrumento adotado para a sua medição.

Com a capacitação dos líderes emergiam novas competências na comunidade obrigando mais visão na ET para responder as dinâmicas. Como tal redefiniram-se estratégias de intervenção na base de reorientação de ações permitindo a transferência gradual aos capacitados que passaram no exercício autónomo de tarefas que antes eram da responsabilidade do projeto. Assim, o OR passou a reduzir gradualmente os recursos e tornou o projeto cada vez mais comunitário e menos pesado em termos de máquina.

Este indicador de mudança também servir de medição da força excedente dispensada da ET. Na perspetiva de Vygotsky e da própria missão institucional, mais que mero incidente (Peterand & Hull, 1971). A detenção da estagnação das competências feita pela ZDR foi fundamental para deixar de apostar na promoção de

alguns técnicos para a categoria de consultores tal como previsão das metas então projetadas. Com o *empoderamento* esperado a teoria previa a criação de um *pool* de consultores institucionais para o asseguramento dos resultados da intervenção.

Independentemente dos princípios e instrumentos adotados de Bengoa & Bordenave (2001) para assegurar a viabilidade da *reflexão-ação-reflexão* optada pelo OR para o asseguramento da eficácia dos resultados, o exercício dos níveis de desenvolvimentoreal e o potencial para caraterizar a capacidade de apreender conhecimentos com outrem e consolidar as competências preexistentes segundo Vygotsky (2003), foram determinantes no alcance dos objetivos específicos. Se os métodos caraterísticos tiveram por base de origem a escola latino-americana, grande parte dos instrumentos de análise teve história anglo-saxónica ficou para Vygotsky a medição das capacidades de apreensão da aprendizagem.

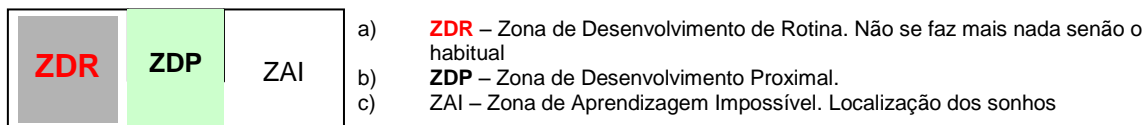
Abre-se parêntesis para enfatizar que as escolas anglo-saxónicas e latino-americanas influenciaram sobremaneira o pensamento estratégico do OR particular no que diz respeito aos instrumentos de recolha e análise de dados e no método freireano, portanto, no ciclo do projeto. Para a gestão de competências, a intervenção do Dombe-Grande precisou a interferência de teorias de Vygotsky (2003) particularmente na mensurabilidade dos níveis de capacidade dos beneficiários através da escalada de ações planificadas do mais fácil ao impossível.

Ilustração 2 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky



Segundo este modelo, por caraterísticas, as ações da ZDP são de difíceis realizações pelo que exigem uma escalada. As faixas limites do ZAI caraterizam a localização das tarefas muito difíceis mas de sucessos na apreensão das novas competências ilustradas com o aumento da faixa da ZDR da esquerda à direita. O instrumento descreve uma trajetória de aprendizagem que recomenda dosificar a planificação a partir do muito ao pouco fácil (ZDP), deste ao difícil até atingir o muito difícil. Pelo facto de que as aprendizagens “muito fácies e muito difíceis” não são motivadoras, excluem-se planificações de ações com estas caraterísticas.

Ilustração 3 - Modelo de aprendizagem de Vygotsky



Com o alargamento da ZDR em detrimento da ZAI, como resultado das realizações da ZDP, que demonstram os avanços traduzidos em participação e “*emponderamento*” do GR, a rotina do “Projeto *Onjuluka*” passou a indicador do método de desenvolvimento comunitário.

O modelo de Vygotsky ajudou a identificar e gerir as subjetividades, enquanto fatores de perturbação do alcance dos resultados educativos do “Projeto *Onjuluka*”. A incongruência residiu no facto de que os GR manifestavam capacidades de apreender novos conhecimentos ao passo que grande parte da ET resistia na ZDR com o medo de perder o poder, cujo indicador foi definido aonível de colaboração de alguns técnicos com membros das autoridades endógenas e antigos beneficiários das aldeias do Luacho, Cúio¹¹¹, do bairro do Seku e apoiaram a FASAC na mobilização de algumas famílias para manifestarem-se contra o reordenamento da intervenção. O armazenamento de doações tinha se tornado um pretexto de resistência, instrumento, cumplicidade, meio de manutenção do poder nas mãos dos técnicos, perante os demais que cederam, para estabelecimento de alianças em trocas de favores, mas também objeto de estagnação na ZDR. Na prática o reordenamento serviu de instrumento que desmoronou o ambiente de cumplicidades e conluíus entre alguns técnicos, detentores do poder dos armazéns com donativos a ditarem as regras do jogo, autoridades endógenas, famílias e alguns membros da ALE necessitados, a cederem, às negociações para o estabelecimento de alianças em trocas de favores.

Houve manifestações de insatisfação de alguns implicados contra o fim das ajudas humanitárias de 2000 a 2001, o que levou a FASAC, ALE e o PAM a colidirem com o OR. Esta atitude provocada por alguns técnicos instigadoresávidos de manterem a intervenção na ZDR, serviu de força para as ONG’s do sistema interventor a torcerem pelo retorno das doações contribuindo para a desestabilização da construção de valores

¹¹¹Localmente pronuncia-se Kúyu

que concorriam para a manutenção da autonomia dos grupos através de projetos educativos inclusivos e participativos.

Desencadearam-se algumas campanhas de desmobilização das famílias que aderiram ao projeto educativo e o emergente núcleo de líderes comunitários do Luacho¹¹² dissolveu-se. Parte do seu património foi roubado e as autoridades responsabilizaram os aderentes do “Projeto *Onjuluka*” acusados de pertencerem aos grupos subversivos pois, por sua vez, o já fragilizado grupo do Cúio fracionou-se e não resistiu por mais tempo.

Dos resultados do projeto grupos líderes comunitários passaram a questionar a gestão da coisa pública na localidade cuja atitude sendo nova serviu de objeto de conotação e perseguições da parte da autoridade da administração local do Estado. O treinamento de um grupo de ativistas sociais e promotores comunitários para a implementação de ações educativo de massas em praças públicas foi a estratégia encontrada. Os candidatos foram selecionados segundo os seguintes critérios de capacidades:

- Voluntariedade e disponibilidade de participar nas formações;
- Ser residente e influente na comunidade;
- Ler e escrever em português com capacidade de interpretar em umbundu;
- Identificar sintomas de problemas no tecido sociopolítico;
- Definir indicadores de controlo de sucesso através de ações e do impacto.

Foram identificados conteúdos formativos adaptáveis às sessões espontâneas para praças públicas¹¹³, com meios disponíveis em função de cada estudo de caso, envolvendo massivamente as famílias, sem avisos prévios, nem interrupção das atividades quotidianas. O sexto módulo curricular definiu-se desta maneira e compreendeu conteúdos específicos:

- Direitos Políticos, Económicos, Sociais e Culturais;
- Educação cívica;
- Educação ambiental;
- Educação eleições e Democracia;

¹¹² Em termos de pronúncia é Lwachu e escrever-se-ia Lwacu

¹¹³ Campos de experimentação, fontenários, mercados, discotecas, Igrejas, escolas, campos de futebol, cinema, clubes de vídeos, etc.

- Protocolo de Lusaka, Género;
- Direitos da criança;
- Saneamento básico, Lei de terra, etc.

Organizando exposições em lugares de aglomerações através de meios de intervenção nomeadamente, panfletos, caricaturas, pinturas, musica, dança, humor, teatro, encontros de futebol, feiras, etc., através de aparelhos de som¹¹⁴ os ativistas e promotores faziam perguntas motivadoras aos presentes com introduções ao debate sobre questões concretas para as famílias identificarem problemas do quotidiano e encontrarem saídas legíveis em Leis e Decretos vigentes, citados por voluntários através de alto-falantes, para influenciar o comportamento comunitário e a própria autoridade local.

Independentemente do concurso público a linha de orientação para a solução do problema precisava-se coincidente com as disposições legais que depois eram interpretadas com a leitura de folhetos distribuídos gratuitamente. O tipo de sessões era de cerca de uma hora mas, a depender da motivação, os meios de visualização poderiam manter-se por mais tempo deixando que as famílias continuassem com o debate livre em torno das conclusões produzidas.

Em função da demanda e do impacto do problema por resolver o tipo de atividade era realizado também no período noturno. Entretanto, as condições de trabalho adaptavam-se ao contexto e meios e, comparativamente com as campanhas diurnas, os resultados das sessões noturnas eram maiores porque o número de participantes, particularmente a juventude, aumentava e o debate alargava-se por mais tempo porque o espaço transformava-se em diversão. Por esta razão estas sessões eram aproveitadas para a divulgação de informações cívicas por meios audiovisuais de grupos teatrais sobre direitos humanos financiados pelas UN¹¹⁵. Pelos mesmos meios, por vezes, eram também apresentados alguns resultados de ações fomentadas no conjunto do “Projeto *Onjuluka*”.

À medida que a dinâmica do movimento crescia o papel das autoridades endógenas chocava com as lideranças comunitárias pois ambos passaram a reclamar o mesmo espaço. O problema residiu no facto de que alguns Sobas assalariados da ALE, tinham-se tornados membros dos núcleos associativos emergentes o que

¹¹⁴ Microfones, megafones, alto-falantes.

¹¹⁵ Destacaram-se os materiais gravados pelo grupo *Julu* de Luanda.

incompatibilizava-os. A organização de sessões conjuntas com os mesmos conteúdos para os grupos associativos e autoridades do poder local foi a solução encontrada. Assim, ambos passaram a redefinir as suas responsabilidades comunitárias de acordo com a legislação. Desde então as autoridades endógenas desmembraram-se do movimento associativo mas não deixaram de sujeitarem-se à intervenção.

ii.iii.iv Meios e instrumentos didáticos

Em termos de apoio, o método participativo exigiu meios e instrumentos didáticos em seguida destrinçados:

ii.iii.iv.i Em relação aos meios didáticos

Os meios para cada sessão letiva definiram-se em função dos objetivos preestabelecidos das características gerais do GR, do ambiente do espaço¹¹⁶ e local, do nível de exigências da ET, das experiências dos implicados, de capacidades dos técnicos-facilitadores, etc., e dividiram-se no seguinte:

a) Meios de capital

Caracterizaram-se por meios inventariáveis com valor contabilístico: imobiliário, transportes, mobílias, fotocopiadoras, informáticos e seus periféricos, retroprojetores, data-show, geradores elétricos, rádios de comunicação¹¹⁷, audiovisuais, megafones, equipamentos, elétro-instrumentos, cavaletes, quadros brancos, musicais, alto-falantes, televisores, videocassetes, máquinas fotográficas, microgravadores, etc.

b) Meios consumíveis

Assim classificaram-se os meios gastáveis de uso corrente nomeadamente, de escritórios, WC's, cozinha, sala de sessões formativas, etc.

¹¹⁶ Abertos, ao ar livre, debaixo de sombras de árvores ou alpendres, a exemplo de *Onjango*, e fechados em salas com boa iluminação, de preferência energia elétrica, por causa dos instrumentos de trabalhos.

¹¹⁷ Subentendiam os fixos (incluindo os montados em viaturas devido ao contexto de guerra) e portáteis.

c) Meios de animação

Chamaram-se assim por constituírem veículos de transmissão de matérias para educação cívica, direitos humanos, deveres do cidadão, reconciliação nacional, protocolo de Lusaka, educação ambiental, violência doméstica, saneamento básico, género, resolução de conflitos, democracia, ilustradas em vídeos, caricaturas e visualizadas nos quadros de cartolina e cartazes, panfletos, encenações teatrais, grupos cómicos e danças folclóricas, desafios desportivos entre comunidades, concursos de modelos, culinária, trajes típicas e locais, etc. Os meios de animação repartiam-se entre os expositivos, ilustrativos, teatrais, musicais, desportivos, artísticos, etc.

ii.iii.iv.ii Em relação aos instrumentos didácticos

Quadro 1- Medição de indicadores externos e relativos

Forças	Oportunidades
Medição de indicadores de tudo o que existe a favor da intervenção quer do ponto de vista interno, quer externo	
Fraquezas	Ameaças
Medição de indicadores relativos aos aspetos constringedores, quer do ponto de vista externo, quer internos à intervenção.	

Fonte: Projeto *Onjuluka*

A quantidade de instrumentos aplicados no decurso deste processo foi enorme e respondeu às exigências na busca de melhores vias para a definição de indicadores de interpretação e medição dos resultados. Para além do modelo de Vygotsky, dentre outras destacaram-se os seguintes:

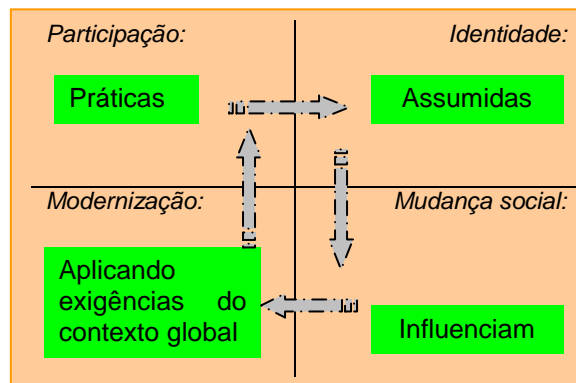
a) Matriz nº 1: Levantamento das FOFA's¹¹⁸

Com as matrizes do levantamento das FOFA's e do estudo do contexto redefiniram-se as estratégias para o alcance dos resultados com base no reordenamento das potencialidades transformando as fraquezas em forças e oportunidades de trabalho mas, também garantir a capacidade de controlar as ameaças da intervenção. A

¹¹⁸ Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Também conhecida por SWOT.

pertinência do exercício da definição de indicadores através da matriz residiu no facto de permitir descobrir que algumas oportunidades tornam-se ameaças e vice-versa.

Quadro 2 - Levantamento das FOFA's



Fonte: Projeto Onjuluka

b) Matriz nº 2: Análise dos níveis de participação

De autoria de J. Bordenave (2001) foi adotada às condições de Angola, para definir e medir os indicadores de análise do equilíbrio das dosagens dos conteúdos formativos segundo a ZDP e dos resultados relativos aos eixos de desenvolvimento.

A sua pertinência consistiu na possibilidade de definir indicadores que permitem medir o equilíbrio em comportamento dos envolvidos no final da implementação de cada módulo formativo. Eram considerados bons resultados quando os quatro níveis práticos de indicadores de sucessos fossem equilibrados porque o contrário poderia constituir motivos de conflitos socioculturais e políticos.

Quadro 3 – Análise dos níveis de participação

<p>Conflito</p> <p>Os indicadores identificaram aqueles que aderiram quando a situação lhes foi favorável e quando mudou prescindiram da intervenção.</p>	<p>Cooperação</p> <p>Os indicadores identificaram aqueles que se dispuseram a contribuir nas mudanças.</p>
<p>Autoexclusão</p> <p>Os indicadores identificaram aqueles que se excluíram silenciosamente abstendo-se das suas prestações.</p>	<p>Acomodação</p> <p>Os indicadores identificaram os defensores da continuação. Não se preocuparam com as mudanças</p>

Fonte: Projeto Onjuluka

c) Matriz nº 3: Avaliação do comportamento da ET

Foi usada durante o reordenamento do projeto para avaliar o comportamento da ET como mecanismo de detetar os indicadores do desfasamento entre as expetativas dos quadros face às mudanças metodológicas defendidas.

Com proposta da revisão da carta do projeto para a sua atualização a partir de agosto de 2000 o comportamento interno da ET alterou significativamente. A presente matriz permitiu medir o ambiente interno e perceber o grau de engajamento do pessoal contratado. De igual modo facilitou identificar os focos de desestabilização das estratégias da intervenção.

As dificuldades no reordenamento proporcionaram condições de cisões entre a ET repartida entre os acomodados, cooperativos, rebeldes e autoexcluídos. Para se ultrapassar a crise foi necessário prescindir dos serviços da grande parte do efetivo contratado e admitir novos técnicos sem que para tal se esperasse pela avaliação de desempenho individual através dos resultados em si já mensurados.

Para a superação do problema foi definido o sétimo módulo virado para a ET e os líderes comunitários cujas formações identificaram-se através do estudo dos resultados segundo a grelha de Bengoa. Dentre elas deram-se prioridade nas seguintes:

- Monitoria de projetos;
- Análise do contexto;
- Elaboração de documentos com valor institucional;
- Gestão e resolução de conflitos;
- Visualização de dados;
- Sistematização de dados;
- Gestão financeira;
- Gestão de projetos;
- Género e governação;
- Associativismo e cooperativismo;
- Desenvolvimento comunitário.

d) Matriz nº 4: MQL

Serviu de instrumento de definição e medição de indicadores de planificação, monitoria e avaliação da alma da intervenção orientada para os objetivos.

Devido à identidade institucional traduzida na missão o reordenamento da intervenção aconteceu com base no espírito do MQL para não se perder de vista a linha ideológica inicial onde reside a sua identidade, pelo que ajudou a perceber onde o OR pretendia chegar e permitiu passar da missão que tornou-se o elemento enquadrador do projeto ao plano de ações educativas concretas. Em suma, foi a matriz que radiografou o projeto de forma pormenorizada.

Tabela 3 - Avaliação do comportamento da ET

n/o	Lógica de intervenção	Indicadores	Meios de verificação	Suposições
01	Objectivo geral:			
02	Objectivos específicos:	Indicadores:	Meios de verificação:	Suposições:
03	Resultados (1, 2, 3...):	Indicadores:	Meios de verificação:	Suposições:
04	Atividades:	Recursos:	Custos:	Suposições:
05				Pré-condições:

Fonte: Projeto Onjuluka

e) Matriz nº 5: Método sociométrico

Foi concebida para definir os indicadores de medição das relações entre os membros da comunidade o que permitiu eleger os seus representantes que constituíram os núcleos de gestão dos armazéns e, na base do cumprimento de um plano de ações formativas, evoluíram para o movimento associativo. Como método usou-se por causa da inclusão da ET porque, do resto, aplicou-se como mero instrumento.

f) Matriz nº 6: Plano de sessão

O plano de sessões propriamente dito não foi muito usado por ter-se substituído por outros dois instrumentos nomeadamente: *i*) termos de referência e *ii*) roteiro do dia, mas, da estrutura destes podia se conceber qualquer outro plano desde que quanto mais flexível pudesse ser.

g) Matriz nº 7: Plano financeiro

A conceção da matriz do mapa de gestão financeira, tanto na horizontal como na vertical, flexibilizou-se em função dos objetivos, das estratégias, do nível de exigência e da capacidade de análise dos intervenientes.

h) Matriz nº 8: PIM

A pertinência da presente matriz residiu no facto de ter servido para o levantamento de expectativas segundo os objetivos e resultados da ZOPP. Ajudou, por isso, a perceber e controlar o nível de subjetividades dos envolvidos. Exemplo:

Tabela 4 – Matriz exemplo para PIM

Situação		Problemas	Causas	Consequências	Saídas	Necessidades	
Atual	Esperada					Agentes	Custos

A situação esperada e os custos, traduzidos em resultados do “Projeto *Onjuluka*” e mensurados através do MQL, no PIM caracterizaram a ZAI. Outros elementos característicos à sua estrutura nomeadamente, os pontos de situação, problemas identificados, causas, consequências e a situação favorável refletiam o contexto em síntese e caracterizavam a ZDP. Na matriz eram considerados soluções possíveis todas as ações pelo que refletissem a linha de interceção na fronteira entre a ZDP e a ZAI. As realizações feitas por escalada traduzidas em situação esperada respondiam o alcance dos objetivos e das metas respetivamente.

i) Matriz para análise dos resultados

Conhecida por grelha de Bengoa refletiu a adaptação das suas teorias e foi pertinente por ter servido para análise dos resultados.

Exemplo:

Tabela 5 – Matriz exemplo para resultados

Período em análise	Ponto de situação dos resultados		Problemas			Sentimentos expressos		Soluções prováveis
	Esperados	Alcançados	Identificados	Causas	Consequências	Por GR/ALE	Por ET/OR	

j) Matrizes para a elaboração de documentos

Os métodos de pesquisa-ação e pesquisa-participante adicionados à ação-reflexão-ação exigiram da ET a criação do hábito do registo das ações e respetivos resultados em todos os níveis. Passaram-se ao registo de entradas e saídas de expedientes¹¹⁹, bens, etc.

No decurso da intervenção foram aplicadas inúmeras matrizes, mais ou menos, flexíveis para a recolha, análise de dados e prestação de contas, adaptando-as ao nível de cada consumidor. Assuas estruturas variaram do ponto de vista de análise diacrónica e sincrónica dos objetivos e resultados mas, também, da quantidade de informações necessárias e da capacidade do técnico. Para garantir a participação, antes de se distribuir, o relatório era visualizado através de flipchart e levado em plenária para ser aprovado em debate.

As autoridades endógenas, os líderes comunitários, religiosos e professores primários, assim como os membros das autoridades do poder local¹²⁰, financiadores e parceiros passaram a receber informações documentadas sobre os resultados das realizações. Para tornar fácil o consumo de informações, foram concebidos modelos de relatórios periódicos¹²¹ flexíveis seguindo os termos de referência, os níveis de exigências e responsabilidades a capacidade de análise e interpretação de cada interveniente.

¹¹⁹ Memórias, atas, notas, notícias, relatórios, memorandos, recibos, ofícios, informes, artigos, etc.

¹²⁰ Funcionários públicos, Administração do Estado, IDA, IDF, SV, Hospital comunal, FASAC, Fábrica Açucareira 4 de fevereiro.

¹²¹ Trimensal, semestral e anual.

Sendo um elemento novo, a partilha de informações até então confidentes, e limitadas entre o OR e FR, sobretudo respeitante à gestão do projeto e os seus detalhes, além de ser pedagógico, aumentou a confiança, trouxe um novo tipo de debate, enriqueceu a abordagem de todos incluindo os técnicos, levou as comunidades e ALE a assumirem o projeto com a maior responsabilidade ao mesmo tempo que o consideraram como um instrumento comunitário. O nível de questionamento evoluiu e percebendo que o processo era mesmo deles e para eles, passaram a exigir o enquadramento teórico à prática e o OR passou a prestar contas em plenárias de monitorias, avaliações e balanços conjuntos. De igual forma passaram a exigir a valorização das participações em espécie, incluindo-as nas informações oficiais como resultados do impacto das formações desenvolvidas.

ii.iii.v Espaços educativos versus institucionais

Os integrantes ao projeto educativo participativo desencadeado na comuna do Dombe-Grande protagonizaram os seguintes espaços:

- *Espaços de concertação*: realizados entre famílias através de associações, com carateres formativo e informativo;
- *Espaços de representação*: realizados entre colégios representativos de associações junto da ale e doadores, com o caráter deliberativo;
- *Espaços de gestão participada*; realizados entre associações e ale, baseado na assessoria de ações práticas do primeiro ao segundo, sem interferência em aspetos decisivos da vida político-partidária.

ii.iii.v.i Onjango

Onjango é um espaço físico, institucional, de solidariedade, mas também virtual e contextual, de autoridade e poder, que, apesar do seu caráter endógeno, ainda tem servido de troca de experiências e aprendizagem, formação e informação entre gerações.

Como instituição umbundu é secular mas a sua estrutura física, circular reaproveitada e readaptada em 2000¹²² para as sessões formativas¹²³ é, deveras, conhecida e defendida muito antes pois, segundo Piletti (2003) é “*resultante de uma*

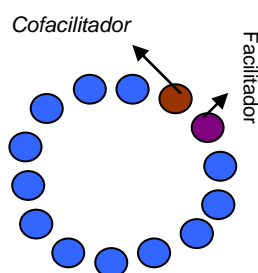
¹²² Salas de escolas, salas de catequeses, cinemas, sombras de árvores.

¹²³ Nomeadamente encontros de planificação, palestras, seminários, oficinas, debates, *workshop's*, reuniões, monitorias, avaliações, etc.,

conceção descentralizada” a partir do moderador. Tem sido aplicado em todo o sistema educativo não-formal e adaptado pela igreja cristã, exceto no âmbito militar (p.9-15). No exemplo (A), o tipo de plenária é fechado mas trata-se de uma sessão aberta sem exposição de visualização de conteúdos ali tratados. É, geralmente, aplicado reuniões operativo-comunitárias e encontros informativos.

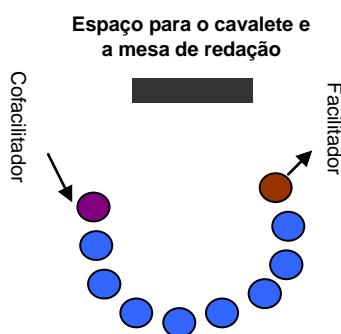
Ilustração 4 - Estruturas educativos em sessões do tipo Onjango

Sessão circular sem quadro A)



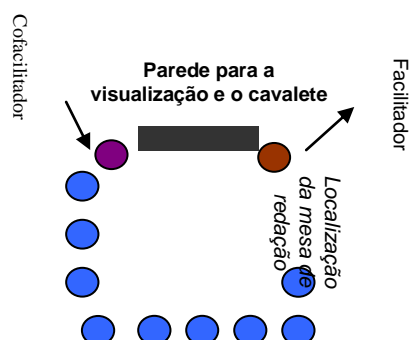
No exemplo (B), a plenária é feita num espaço livre, à semelhança do exemplo anterior, com abertura no círculo para alojar os meios de visualização de conteúdo

Sessão fora de paredes com quadro B)



O exemplo (C), ilustra um tipo de plenária realizada no interior de 4 paredes em condições de visualização de quantidades suficientes de material formativo e espaços complementares para alojar uma mesa para a equipa de redação ao lado.

Sessão dentro das paredes C)



Entre as inúmeras vantagens a estrutura circular evita que haja formandos alojados atrás de outros, reduz os fatores inibidores e as diferenças promotoras de exclusão mas, também, fomenta o relacionamento informal entre os participantes.

À estrutura do Onjango adequou-se o trabalho em pequenos grupos em torno de mesas ou simples círculos que, debaixo de uma boa sombra, ou qualquer outro lugar cómodo, faziam-se com assessoria e o acompanhamento sistemático dos facilitadores e cofacilitadores que controlavam o tempo, moderavam as intervenções, estimulavam a comunicação e o espírito cooperativo favorecendo o desenvolvimento e a partilha de ideias durante as discussões.

A opção predominante dos trabalhos em grupos nas sessões letivas justificou a adoção do modelo de aprendizagem inclusiva, na ótica de Piletti (2003), reorientando as experiências individuais onde os mais competentes, e com grande capacidade de apreensão do conhecimento tornavam-se tutores diretos dos outros evitando a exclusão. O método de tutores está relacionado com o sistema de parentesco uterino e multifuncional aplicado em tempos idos nas escolas de Ekwenje e Evamba.

A presença de facilitadores e cofacilitadores ao mesmo tempo permitiu facilitar a compreensão do sujeito do processo didático-pedagógico tal como defende Freire (2004) em educação libertadora e dialógica porque, neste modelo, “*o educador, enquanto educador também é educado*”, pois é sujeito da educação. Aderido pelas autoridades da ALE, em sessões comunitárias, devido ao seu caráter não-formal, foi adotado para todos os tipos de espaços.

ii.iii.v.ii. Os escritórios

A fim de garantir-se a plena autonomia dos grupos a intervenção exigiu a criação de escritórios onde eles passaram a gerir a vida própria. Para além da organização administrativa e pressupostos de índole burocrática ali ministrados, alguns encontros de *ação-reflexão-ação* e as sessões, particularmente noturnas, realizaram-se nestes espaços associativos permitindo a sistematização mais pormenorizada das monitorias das ações e do conhecimento apreendido.

ii.iii.vi Espaços de representação e concertação

A fim de envolver os ANE's e ALE em diferentes níveis, levados a assumir o papel de cada um, como previsto em 1997, criaram-se espaços de partilha de

informação, divulgação de experiências, capacitação e concertação de ideias através de encontros periódicos, provinciais e, por vezes, nacionais. De igual modo realizaram-se intercâmbios locais, intermunicipais, provinciais¹²⁴ e internacionais.

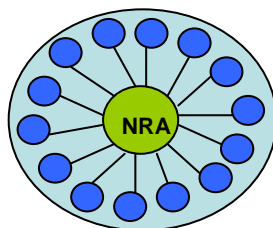
Com a realização de encontros provinciais e nacionais anuais das comunidades, no âmbito da programação do OR, instituiu-se um espaço de índole formativa e informativa, com um olhar para análise do impacto dos resultados e de troca de experiências entre parceiros mas também de definição conjunta de novas estratégias, advocacia e lobbies. Neste nível os participantes comportaram dois estratos: por um lado comunitário, entre os grupos associativos e por outro, dos atores e agentes externos incluindo as instituições do Estado e agências internacionais, pelo que todos serviram ao exercício de cidadania em democracia de tipo substantiva.

ii.iii.vi.i Núcleo Representativo das Associações (NRA)

O NRA é um espaço colegial do movimento associativo do Dombe-Grande emergido por força do impacto dos resultados do projeto educativo não-formal desencadeado através do método participativo e respondeu ao encerramento de escritórios e residências de trabalho da ET por causa da pressão da guerra e, fundamentalmente do crescimento qualitativo e quantitativo do movimento associativo local.

O Dombe-Grande deixou de ser zona segura e de relativa paz, do ponto de vista político-militar, a partir da madrugada da Páscoa de 2001, quando grupos guerrilheiros invadiram o território reservado para deslocados e desmobilizados de guerra. Destruíram e saquearam parcialmente permitindo a vandalização do património do projeto tendo precipitado o abandono da ET.

Ilustração 5 - Estrutura do NRA



¹²⁴ Huambo, Malanje, Huíla, Moxico, Luanda, Kwanza-sul,

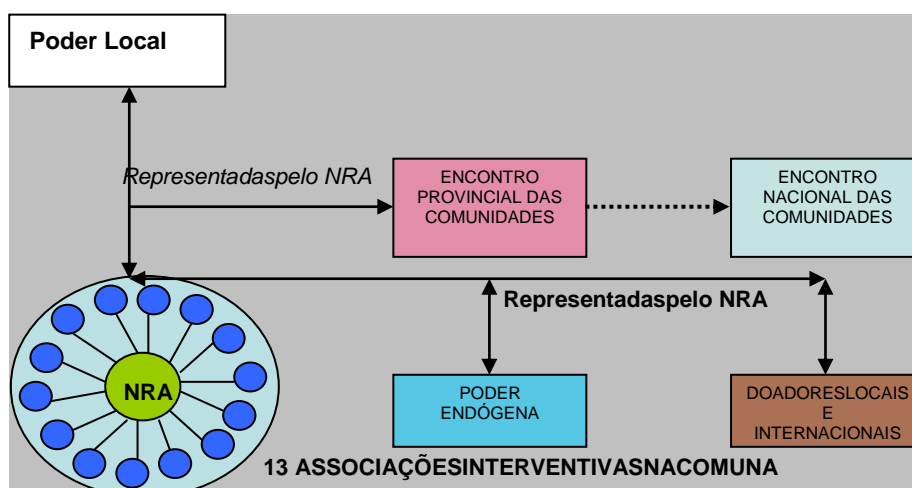
Em função da intensidade de ações militares, em abril de 2001 o OR foi forçado a abandonar a residência de trabalho instalando-se em Benguela. Sem negociações formais com o OR, alguns grupos nomeadamente a ADSAC e ODSC apoiados pelas ACDS, ACTG e ADCM, cobriram o vazio deixado assumindo a liderança do processo e a gestão do património incluindo as ações planificadas. Foi deste colégio que emergiu o embrião do NRA que em função da evolução dos resultados do seu engajamento passou a assumir as negociações diretas com doadores.

O projeto foi reordenado em 2000 com o fomento de sete núcleos comunitários que em 2001 evoluíram para grupos associativos. Nesta altura aumentou a pressão de ações militares e a ET abandonou a comuna. Começou o debate sobre a necessidade do núcleo representativo das associações (NRA) manter o estabelecimento de relações com as instituições públicas, representar-se junto do fórum da ALE assim como servir de ligação e facilitar as negociações de parceria com doadores.

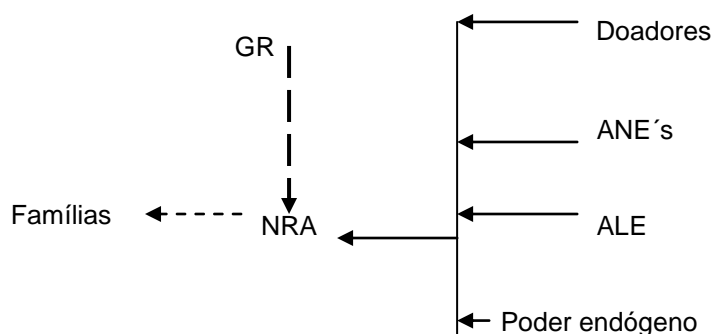
Criado o NRA o movimento associativo elevou-se em 2002 para nove grupos e em 2004 ascendeu para 13. Em 2005 as associações desdobraram-se para especialidades e devido ao seu crescimento e ao papel representativo do NRA, a contribuição do financiador de referência para a linha educativo tornou-se desnecessária. Os indicadores de sucessos visualizaram a impertinência de continuar com desembolsos a fundo perdido sob pena de estrangular os resultados até então alcançados.

A estratégica brecha aberta pelos doadores tradicionais a exemplo do GAS, permitiu a abertura de uma linha de financiamento económico tal como o projeto previa inicialmente, ao ponto do NRA capitalizar o movimento associativo emergente para um estado de cooperativa rural sustentável.

Ilustração 6 - Fluxograma dos grupos Associativos



As negociações de financiamentos passaram a serem feitas diretamente sem necessidades do envolvimento da ET mesmo reduzida a figura de assessoria assumiu a inserção do NRA ao mercado que desencadeou campanhas através de *lobbies* e advocacias por causa da complexidade nas políticas bancárias de Angola.



Teoricamente, com o protagonismo sociocultural, junto das famílias organizadas em associações, perante instituições públicas, o nível do crescimento do NRA passou a exigir uma relação funcional que o município da Baía Farta já não respondia senão Benguela sendo ela a capital da província.¹²⁵ O problema das cheias e inundações do rio Kupololo conhecidas desde 1942 e que entre 2001 e 2002 assolaram a região isolando-a do resto do país, foi resolvido com o desassoreamento do rio a partir das discussões levadas a cabo pelo NRA que contou com a colaboração dos órgãos da comunicação social¹²⁶. O mesmo nível de debate influenciou em 2005 a construção de salas de aulas anexas ao instituto médio normal de educação de Benguela para dar continuidade dos estudos aos alunos que terminavam o ensino de base sem possibilidades de se deslocarem para a Baía Farta e Benguela.

A dinâmica do NRA exigiu uma burocracia mais ativa que o município da Baía Farta não proporcionava e administrativamente sendo comuna, o Dombe-Grande não tem relação com Benguela. Por esta razão emergiu no seio do movimento associativo

¹²⁵ Com 4 comunas (Baía Farta, Equimina, Kalohanga e Dombe-Grande) no final da guerra, cerca de 65% da população do município da Baía Farta vivia no Dombe-Grande (DPADR, 2004:15).

¹²⁶ Participaram nomadamente a emissora regional da rádio nacional de Angola no Lobito, a rádio morena comercial, a TPA assim como a Angop.

um debate sobre a reivindicação da municipalidade¹²⁷ a partir das vantagens da comuna sobre o município da Baía Farta:

- Densidade populacional;
- Extensão geográfica;
- Potencial socioeconómico¹²⁸;
- Maior densidade eleitoral, etc.

ii.iii.vi.ii Boletim “Omunga” e outros espaços informativos

O boletim denominado “Omunga”, foi um instrumento de divulgação das ações do OR que serviu de canal de informação e espaço de partilha de experiências para o NRA a partir de 2001. Por esta via foi feita uma campanha de difusão dos resultados das realizações periódicas e dos problemas comunitários que a comuna padecia para justificar a existência do movimento e angariar fundos.

Das divulgações feitas, o Dombe-Grande beneficiou-se de visitas das OSC’s de outras províncias¹²⁹. Do exterior vieram doadores japoneses, dinamarqueses, espanhóis, interessados a financiarem o NRA. Mas também compareceram alguns estudantes estagiários dos países nórdicos e norte-americanos à procura de matéria para graduações académicas.

O que se passou com o NRA, de 2001 a 2007, foi um exemplo típico de processo sócio-político de transformação, que culminou com a autonomização relativa de 120.000 habitantes, em 1997, representados por um espaço colegial constituído por 13 grupos associativos, em 2007, feito parceiro legal do Decreto-lei nº 02/07 as relações entre a ALE e o NRA, a ALE e do poder da autoridade endógena na procura de soluções dos problemas locais segundo ilustração do anexo V.

Os diversos espaços identificados enquadraram-se na perspetiva de Robinson and Friedman (2005) designadas por NDS¹³⁰, por representarem oportunidades para os

¹²⁷ Sabe-se ter havido esforços colaterais a nível central mas os resultados se desconhecem. Não obstante, com as vantagens levantadas, tendo em conta o atual reordenamento territorial, o debate não está totalmente arquivado.

¹²⁸ A comuna supera o município da Baía Farta por possuir um aeródromo, um porto pesqueiro, grandes quantidades de terras para agricultura e pecuária com águas lacustres e fluviais, produção de cimento (a fábrica está sendo instalada) e fábrica de óleo e açúcar (em total degradação), etc.

¹²⁹ Huambo, Kwanza-sul, Luanda, Malanje, Huíla, etc.

¹³⁰ “new democratic spaces

cidadãos deliberarem sobre assuntos de interesses comuns, com particular realce, na atual arena sócio-política.

ii.iv Fases características do Projeto *Onjuluka*

De acordo com o nível de evolução do “Projeto *Onjuluka* as fases que lhe foram características corresponderam com quatro níveis de crescimento segundo Bordenave¹³¹ e foram as seguintes:

ii.iv.i Fase informativa

Designou-se de fase ou nível de informação por causa do elevado índice de vulnerabilidade das comunidades de referência que, limitadas ao mero consumo de informações dos atores e agentes externos, sem opinião estruturada nem consciência de que os processos eram da sua responsabilidade, refugiavam-se na dependência das estratégias do agente externo.

Já foi visto que o elemento característico na metodologia desta fase foi a indução com forte protagonismo da ET. O beneficiário foi mero ouvinte e em muitos casos subordinado do técnico. Entretanto, a intensidade no trabalho intelectual dos promotores foi muito elevada por se tratar de um período de conceções e negociações teóricas mas, também de experimentações em que, para todos, tudo foi novidade.

Admitiu Souza (1997, 1999) que o poder relativo ao “Projeto *Onjuluka*” estava concentrado mais na ET enquanto agente social ou interventor e corroborando com Carmo citado em Pacheco (2005), as relações entre as partes eram assimétricas, por vezes com autoritarismo por um lado e submissão por outro, e o nível de participação dos GR era mínimo, limitado apenas à receção de informações sobre os objetivos, as ações planificadas e alguns resultados práticos.

A indução foi fundamental para pôr termo às ações humanitárias e intensificar o processo educativo. Não obstante ao excesso de desconfiança entre a ET e as comunidades, a fase serviu de identificação de oportunidade de trabalhos sobretudo no que respeita à programação de ações por prioridade.

Por falta de experiências, caracterizada por intensos conflitos, tendo em conta os objetivos iniciais de 1997, esta fase foi a mais longa ao ponto de inviabilizar o alcance

¹³¹ Cfr. Pereira (2001: 171/72)

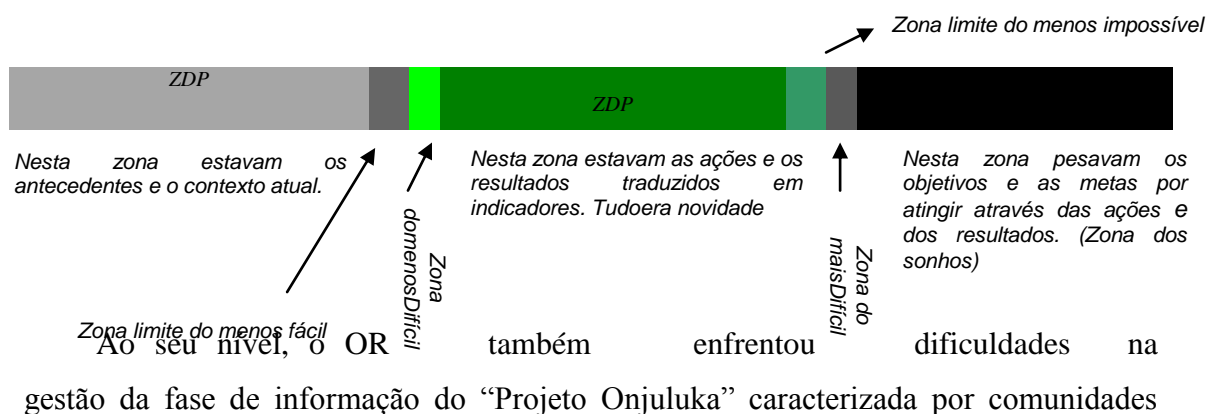
dos resultados dos primeiros três anos do “Projeto *Onjuluka*” e criou incompatibilidades entre a filosofia do projeto e as práticas ao ponto de provocar desânimo ao financiador.

A viragem da metodologia feita em 2000 não foi pacífica porque estava-se a quem da possibilidade de se alcançar os resultados previstos em 2007. Todo esforço idealizado seria remoto se não se acreditasse em sonhos. Perante a nomeação da equipa em agosto de 2000, dizia o OR: “Idem ressuscitar o cão morto”, - por ter convicção no impossível. Tudo o que aconteceu no decurso do reordenamento do “Projeto *Onjuluka*”, foi uma questão de sobrevivência. Do resto, ao FR não restava mais senão aguardar pelos indicadores justificativos do encerramento da intervenção declarando-a de caso perdido. Estava em jogo a justificação de dois financiamentos no total de 336.572,70usd disponibilizados em 1998 e 1999. Por esta razão o financiamento para 2000 estava condicionado aos resultados.

A fase de informação foi também extensiva à ET, por causa do défice nas experiências acumuladas mas, em níveis diferentes de perceção. Foi nesta altura que a gestão de competências exigiu a aplicação do modelo de Vygotsky (1991), o que permitiu concluir que os técnicos tinham se limitado na ZDR, sem visão de transição para a ZDP que correspondeu com o reordenamento do “Projeto *Onjuluka*”. Foi assim que se definiu a ZAI prevista como a grande meta do projeto.

Segundo a perspectiva Souza (1993), a rebeldia exercida por alguns quadros foi um dos indicadores da perda do poder por parte da ET e acabou sendo mero pretexto para os incompetentes aceitarem as mudanças. A manifesta rebeldia foi saída inicial da ET face às dificuldades no enquadramento intelectual à ZDP para a perceção do projeto reordenado, até à aplicação do modelo que reduziu a pressão psicológica com a escalada mensurada de ações para se reduzir a dificuldade de se deslocar da ZDR para a ZDP.

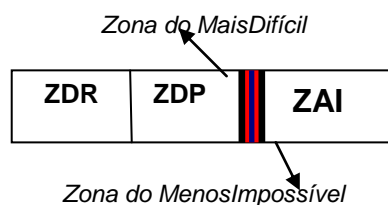
Ilustração 7 - “Projeto *Onjuluka*” visto no modelo de aprendizagem de Vygotsky (2003)



vulneráveis e uma equipa desprovida de experiências. Faltaram os meios de apoio à boa preparação intelectual particularmente no que respeita à energia elétrica suficiente, bibliografia atualizada, às NTIC's e à Internet, ao fluxo de informação entre os diferentes setores de apoios a nível da província e central, etc., incluindo o tempo, mas também a capacidade de reconhecimento das experiências dos demais, esforço, vontade, estratégia de exploração de recursos preexistentes, iniciativas e boa visão para gerir o pouco que havia.

O encerramento dos armazéns e a transferência do *stock* da responsabilidade dos técnicos para os líderes comunitários, analisados no modelo de aprendizagem de Vygotsky (1991) colocaram a intervenção na ZAI revelando a incapacidade da sua gestão que, refletida em termos de desafios, traduziu-se em oportunidades de trabalho e através do princípio de acessibilidade colocando-a na zona entre o mais difícil e o menos impossível. Portanto, identificavam-se os problemas com base nos indicadores mensuráveis e diretamente observáveis mas, em função do estágio organizacional dos GR e do nível de abordagem por si ilustrado.

Ilustração 8 – Estágio organizacional dos GR



O enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1991) sobre o problema da aprendizagem sistemática, o que consistiu em combina-la com o nível de desenvolvimento intelectual do interessado, foi considerado nesta fase como um marco teórico-metodológico importante para a avaliação do conhecimento, dentro dos quais se circunscreveram os trabalhos sobre a formação do autocontrolo e a autovalorização dos técnicos mas também dos GR pois permitiu definir pistas de solução complementar resolvendo as tarefas em regime de participação.

ii.iv.ii Fase consultiva

Chamou-se fase consultiva o estágio de evolução da intervenção com o despontar dos resultados iniciais o que correspondeu ao aumento do nível de *ação-reflexão-ação*. O GR era mero ator, portanto, participante da segunda ordem. Para tal conceberam-se e adaptaram-se muitas grelhas e matrizes resultantes do volume de teorias anglo-saxónicas e latino-americanas assim como de experiências então arrecadadas localmente.

Nesta fase os GR perguntavam quase tudo e levavam os técnicos em confronto com as teorias e o contexto. Por esta razão foi ampliado o espaço de sessões por ter aumentado o nível de participação em função do crescimento da motivação. A ET passou a contar com a opinião, ideias, críticas dos GR resultantes das ações formativas e o ponto de vista deles servia para dar aval às decisões dos agentes sociais.

Todas decisões da intervenção eram validadas pelos GR e a atuação baseava-se no princípio de inclusão subentendido em trabalhos de equipas com base em cooperação, dinâmicas de grupos, interação social, etc., sob compromissos institucionais e fidelidade à missão do OR, comprometida com a construção da metodologia através da implementação de programas educativos participativos.

A característica principal da fase esteve ligada ao elevado índice de indecisão do beneficiário como também da inovação e crítica a nível da ET. Outrossim, correspondeu com os resultados das campanhas comunitárias e institucionais desencadeadas em plenárias de análise das vantagens, desvantagens e os riscos de ajudas humanitária e pelo fim de ações similares. Nas mesmas circunstâncias levantaram-se as potencialidades preexistentes que serviram para o estabelecimento de estratégias sustentáveis.

ii.iv.iii Fase cogestiva

A cofacilitação das sessões feitas por alguns membros das comunidades, as participações disponibilizadas em espécie e acrescidas em despesas do projeto, a planificação e implementação de ações conjuntas, foram entre outros, os indicadores marcantes da fase de cogestão. Em relação ao aumento progressivo da participação as relações entre o OR, enquanto sistema-interventor, e os membros das comunidades, na relação de sistema-cliente, alteraram-se significativamente, no que concerne ao seu “*emponderamento*” (Pacheco, 1999, p. 19). Os grupos associativos ganham o poder e passaram a partilhar o processo de tomada de decisões. Como pode se perceber o quadro de colaboração, nesta fase o beneficiário era parceiro do técnico.

Com o novo espaço de atuação emergido, o que poderia ser entendido como cedido pela equipa ou conquistado dela, aumentou a sensibilidade para todos os intervenientes e provocou tensões, mais ou menos, sistemáticas. Assim, foi considerada como fase de cogestão por ter ilustrado indicadores de passagem da assistência direta ao reforço organizacional caracterizado por conflitos entre os grupos à procura de alargar o espaço de intervenção e a ET com receio de perder o protagonismo no processo, em algumas ocasiões perdia-se e acabava de travar o processo desenhado pelo OR. Entretanto havia entre ambos a consciência da irreversibilidade do processo mas ninguém estava preparado a ceder. Estava em jogo o emprego senão fosse a pressão militar na região o que obrigou o OR a retirar o seu pessoal para Benguela.

ii.iv.iv Fase autogestiva

Os indicadores da fase de autogestão tornaram-se evidentes com a emersão do NRA. Entre 2002 a 2005, os GR evoluíram tanto em quantidade como em qualidade. Nesta altura o OR passou à regressão deixando maior abertura na intervenção dos grupos. Em termos estratégicos, paulatinamente a ET com oito membros efetivos em 2000 reduziu-se e em 2005 estava traduzida em três pessoas: o coordenador, o técnico comunitário e a tesoureira. Por sua vez pela mesma razão, o FR reduziu gradualmente os desembolsos até 2005.

Com a institucionalização do NRA os grupos definiram os seus objetivos, escolheram as suas estratégias, assumiram a responsabilidade dos processos sócio-comunitários e diversificaram os agentes do sistema interventor. Passam a autores sociais tal como perspetivou Souza (1997), isto é, realizaram encontros periódicos com a ALE e parceiros, tornaram-se gestores dos processos por si vivenciados. A relação com o OR a partir de 2005 a 2007, passou para assessorias pontuais, agindo apenas por negociações sem uma ET predefinida.

ii.v Caracterização do impacto do método

O fim da implementação de métodos de carácter beneficente nas comunidades do Dombe-Grande promoveu a dignidade humana através da educação e profissionalização do cidadão visando ao mercado de trabalho e à geração de renda. Para isso concorreram várias estratégias transversais.

ii.v.i Alfabetização funcional

Tal como o género, a governação e educação ambiental, a alfabetização funcional apareceu como matéria estratégica na transversalidade e diferente daquelas por servir também de instrumento e método ao mesmo tempo. De princípio respondeu o problema de gestão dos armazéns comunitários e *stock's* preexistentes e muito cedo foi aplicado na interpretação de Decretos-lei essenciais, gestão de micro-financiamentos, aberturas de contas bancárias, celebração de contratos, aquisição de documentos de identidade de índole pessoal, etc.

Através da sociometria, a dada altura a comunidade escolheu líderes influentes, com boa retórica, reconhecida capacidade crítica e elevado nível do conhecimento sobre a realidade local, motivados para aderirem ao projeto de reforço das capacidades institucionais e, percebeu-se mais tarde que alguns não sabiam ler nem escrever sobretudo em português, o que dificultava a interpretação dos suportes didáticos e legislativos. De igual modo alguns técnicos não liam nem escreviam em umbundu.

Para a solução do problema elegeu-se a alfabetização funcional como método e instrumento transversal para todos os conteúdos programados educativos. Foram mobilizados voluntários alfabetizadores para ajudaram a interpretar os documentos durante a elaboração de estatutos, segundo a Lei 14/91, de 11 de maio, associativos e de todos meios necessários, de acordo com os Decreto-lei 16-A/95, Decreto-lei 7/96, e Acordos de Cotonou de 23 de junho de 2000, entre países ACP/EU.

Em obediência ao programa oficial sobre técnicas de alfabetização, foi celebrado um protocolo entre o OR e a Seção Comunal da Educação, o que permitiu elaborar um cronograma de treinamento de alfabetizadores que ao seu nível promoveram a alfabetização em sessões do projeto através da moderação e facilitação como técnicas peculiares do método participativo, que ensinaram a ler e escrever e fizeram emergir uma elite que assumiu a liderança inicial do processo integral do “Projeto *Onjuluka*” segundo a perspectiva de Ngula (2003, p.91-93).

ii.v.ii Os grupos de referência(GR)

Os primeiros grupos associativos emergidos e todos os que lhes seguiram fomentaram-se na base do princípio de aprendizagem cooperativo em função da aplicação do modelo de Vygotsky, permitindo-lhes a opção por especialidade de acordo com a vocação das maiorias. Em 2000 o Dombe-Grande estimava ter 120.000

habitantes¹³², equivalentes a 24.000 famílias. Destas foram selecionados 5%, com os quais foram fomentados sete núcleos de gestão comunitária, inicialmente constituídos por 35 líderes, 14,28% de cada grupo, que prepararam a criação das associações com os respetivos GR¹³³.

No início do reordenamento do projeto foi aplicada uma “avaliação dinâmica” externa dos indicadores de aprendizagem inspirada pelo conceito de ZDP, (Bertrand, 2001, p. 132) e enriquecida com as propostas de qualidade da ação, na perspetiva teórica de Bordenave e Vygotsky. Daquele mensurou-se o estágio de desenvolvimento e com este permitiu-se constatar a distância entre o nível de desenvolvimento de rotina, avaliado pela capacidade de resolver problemas do quotidiano e o de resolver problemas com auxílio de agentes externos.

Ao nível de rotina avaliou-se a capacidade do conhecimento desenvolvido antes do reordenamento do projeto e a ZDP permitiu avaliar o potencial de desenvolvimento de aprendizagem atual. Mas, acima de tudo, os grupos começavam a erguer visivelmente a sua própria identidade segundo Bengoa tal como descrição em seguida:

ii.v.ii.i Associação Camponesa para o Desenvolvimento do Seku (ACDS)

Foi constituída por deslocados e deficientes de guerra assim como militares desmobilizados das FAPLA, ao abrigo dos acordos de Bicesse de 1991, assentados no bairro do Seku como beneficiários do PAM e, em função do reordenamento conjunto do projeto, optaram pelo amanho da terra. Devido às suas características, em muito pouco tempo o grupo conseguiu apropriar-se de informações relativamente à área temática escolhida: exploração da terra arável e água para irrigação. Na sua linha de ações privilegiou a aplicação da Lei da terra e, em alguns casos, chocou com os grandes agricultores por isso muito cedo enfrentou a desencorajadora pressão¹³⁴ das autoridades locais.

Em menos de um ano as relações entre o grupo e o poder ficaram tensas. Em visita da mais alta autoridade provincial ao local, o grupo manifestou interesse de intensificar a exploração da terra em regime comunitário. Em troca recebeu promessas de aumentar

¹³² Os cálculos foram feitos com 5 membros por família média.

¹³³ Dos sete, dois iniciaram sem GR definido e dois definiram com pouca clareza.

¹³⁴ Por haver agricultores afetos ao poder, toda tentativa na ordem da exploração da terra era desencorajada por se revestir nela conotações político-partidárias.

a quantidade de terras, com motobombas doadas em função do número de famílias que o grupo controlava.

Tempo depois, sentindo-se enganado, passou a exigir o cumprimento da promessa que nunca aconteceu e foi acusado pelas autoridades de conspirador desordeiro e fomentador da subversão, para desestabilizar a região e ameaçaram expulsar os líderes da comuna. A representação da FASAC chegou de considera-lo, em várias ocasiões, como um grupo de rebeldes desarmados e ele em réplica ameaçou rearmar-se caso a situação continuasse. Sobre o assunto dizia o presidente do grupo que “o governador tem que cumprir com a promessa. Não fomos ao encontro dele, foi ele que nos procurou. Não estamos a pedir esmolas, desmobilizados, combatemos pelo governo, fugimos da guerra, deixamos o que é nosso, colocaram-nos aqui e vêm com promessas que não cumprem e, por cima, nos querem expulsar. Não desenterramos as nossas armas porque a tal terra não nos serve para nada” (Depoimento do presidente da ACDS, 2001) por ser arenosa, objeto de inundações, exigente em termos de água e fertilizantes orgânicas.

Tabela 6 - Distribuição de terra arável (2000/2002)

n/o	Sigla	Nº Membros	Nº/Famílias			Ha		
			Abrang	Benefic	Habit	Por famíl	Dispon	Neces
1	ACDS	N/c	876	626	4380	¼	29,8	1226,4
2	ADSAC	15	41	29	145	¼	59,5	57,4
3	ACDD	11	898	641	4490	¼	36	1227,2
4	ADCC	16	1764	1260	8820	¼	149	2469,6
5	ADCM	24	26	N/c	130	¼	N/c	36,4
6	APROCOR	9	176	126	880	¼	46	246,4
7	ADCD	N/c ¹³⁵	84	60	420	¼	24,5	117,6
8	AMCDS	24	104	74	520	¼	N/c	145,6
9	ODSC	N/c	N/c	N/c	N/c	¼	N/c	N/c
	Total	99	3969	2816	19785		344,8	5526,6

Os responsáveis do grupo exibiram e fizeram a leitura da LC e de todos os suportes legislativos com os quais se defendiam das notificações em reunião com as autoridades. O mal relacionamento entre a FASAC e o grupo associativo camponês do Seku chegou de abalar as relações institucionais entre a ALE, o OR e algumas estruturas do nível provincial. De igual modo as autoridades do poder endógena ficaram afetadas.

¹³⁵ Nada consta

O mal-estar entre a ACDS e a FASAC atingiu níveis politicamente alarmantes, que temendo pela ousadia da ACDS, o representante da FASAC queria silenciar a prática de pagamentos a espécie que recebia das famílias deslocadas obrigadas a depositar no contentor preparado por ele para este fim, sob conivência das autoridades locais. Ao continuar com o quadro, o presente conflito iria abalar as relações entre a comunidade internacional e autoridades do Estado. Sobre o assunto comentava o Regedor comunal que *“somos convocados para ajudar a caçar o elefante. Apanhado, com todo o sacrifício, exigiram-nos que ajudássemos a matá-lo e quando chegou a vez de preparar a carne mandam-nos afastar do local?”*

Na estratégia da resolução do problema foram criados alguns lobbies advocacia junto de instituições afins. Houve um envolvimento direto das autoridades judiciárias da província através de capacitações e divulgação de informação útil. Realizaram-se sessões de palestras e *workshop's* sobre democracia, direitos humanos, gestão de terras aráveis e os seus contornos em diferentes níveis.

As experiências da ALSSA¹³⁶ convidada para este fim, serviram de lições importantes. A fim de se evitar pressões diretas, vieram preletores de Luanda, fazedores de opinião e membros das OSC's locais. Muitos membros da SC¹³⁷ e da ALE do Dombe-Grande¹³⁸, do Lobito, de Benguela e da Baía Farta, representavam-se. Casos houve que para comprometer a participação dos seus representantes, a mais alta autoridade da província era convidada para fazer a abertura oficial e acabava fazendo parte das sessões durante o tempo que elas pudessem durar¹³⁹.

Os frequentes *workshop's* baseados nas experiências das ações comunitárias e organizadas pelo OR, obedecendo à estrutura do método participativo entre dinâmicas, trabalhos de grupos, plenárias, eleições de equipas redatoriais das conclusões e recomendações, ajudaram a resolver o diferendo entre a ALE e a ACDS do Seku. Com estas sessões heterogéneas, as autoridades de todos os níveis¹⁴⁰ eram confrontadas pelas OSC's, ANE's, OCB's sobretudo na elaboração de consensos em pé de igualdade a favor das famílias excluídas.

¹³⁶ ONG da Huíla com experiências em matéria de gestão de conflitos de terra, particularmente sobre questões de transumância no município dos Gambos. Associação Leonardo Sikufinde Shalon Angola (ALSSA), foi representada durante muitos anos pelo ativista dos direitos humanos, o Padre J. P. Wakusanga

¹³⁷ Agricultores, políticos, empresários, ANE's, etc.

¹³⁸ Altos funcionários

¹³⁹ Ao contrário do que constrangeu a intervenção do Luacho, com a alfabetização funcional foi possível evitar tais peripécias entre as comunidades do Seku.

¹⁴⁰ Provinciais, municipais e comunais

Embora o programa educativo não-formal partisse do Dombe-Grande, os resultados da província e do município eram mais promissores pois a nível da comuna o parecer continuava distorcido porque as figuras do Administrador e do Secretário do partido¹⁴¹ estavam subentendidas. Esta realidade criou dificuldades na resolução dos problemas das comunidades particularmente do Seku e do Luacho mas, o conflito da comunidade do Seku serviu de indicador de sucesso para o “Projeto *Onjuluka*” porque despertou a atenção da dimensão dos problemas que a comuna tinha por resolver e ajudou a rever as estratégias de atuação de todos intervenientes.

Em ambas as partes terá havido um aproveitamento da ambivalência do contexto, caracterizado por guerra e paz, quer de forma individual, quer institucional. Enquanto uns exigiam que o projeto fosse interpretado em função do clima de guerra outros, porém, procuravam geri-lo em paz, a todo o custo exigindo que a Lei Constitucional fosse funcional. Perante o quadro, mesmo as autoridades do Estado não conseguiram se posicionar por ignorância, mera petulância ou, simplesmente, por estratégias político-partidárias.

A fim de uniformização de visões e linguagem institucional, apresentando o Projeto “Onjuluka”, o governador provincial aprovou uma proposta anexa que consistiu em treinamentos conjuntos entre os grupos beneficiários da intervenção educativo comunitária e os membros da autoridade da administração do Estado obrigando o engajamento das administrações municipais cuja participação, em três dias consecutivas de intensos debates, contribuiu sobremaneira na aproximação e redução de desconfiança entre as partes.

As relações formais até então ensaiadas entre os diferentes níveis institucionais foram reduzidas. O volume de formações realizadas não produziu mudanças substanciais se não se estabelecessem relações extrainstitucionais entre a ET e o Administrador-adjunto com o qual foi possível munir as autoridades de alguma documentação¹⁴² de caráter informativo, meios de consumo corrente, atualizações sobre o contexto nacional e de instrumentos jurídicos vigentes que, do resto, entre eles, o contexto sociopolítico quer nacional, quer internacional se desconhecia.

¹⁴¹ MPLA. Sendo aluno do IMNE, passou a beneficiar-se de explicações e alguns meios didáticos gratuitamente de alguns técnicos do projeto o que permitiu forjar as relações de amizade para dissipar desconfianças político-partidárias.

¹⁴² OGE, Decretos-lei, Protocolos, Convenções e Acordos internacionais, consumíveis de escritórios e apoios logísticos.

O maior problema residiu no facto de que as autoridades estavam desprovidas de informações e meios de suporte para os seus deveres funcionais. E mais, os funcionários seniores da ALE foram sofrendo transferências dificultando sobremaneira a constituição da memória institucional do “Projeto *Onjuluka*”: Em menos de 6 meses Foi exonerado o Administrador comunal e, por inércia, o Secretário do partido. Nomeou-se um Administrador-adjunto e, só um pouco mais tarde que, chegou o próprio Administrador comunal. Os setores de Educação e IDA mudaram de responsáveis. O memo aconteceu com o Comandante da polícia. A equipa do IDF foi transferida na totalidade e a FASAC retirou o representante comunal que foi substituído pelo adjunto do Luacho.

ii.v.ii.ii Associação das Mulheres Camponesas para o Desenvolvimento do Seku (AMCDS)

Como consequência da evolução da ACDS, em 2001 emergiu a AMCDS, um grupo fomentado por mulheres do Seku organizados sob influência de membros da OMA. Resultou da solidariedade da pressão que foram alvos e respondeu ao impacto dos treinamentos específicos sobre várias matérias curriculares com particular realce à educação cívica, democracia, género, governação e gestão de micro-negócio.

A emersão do movimento feminino rural chamou atenção à comunidade internacional, na linha de promoção do equilíbrio sobre género que, mobilizada, financiou ações específicas. Desta abertura realizaram-se alguns intercâmbios e a AMCDS serviu de instrumento de campanha para angariamento de fundos entre doadores. Provou a viagem de um membro para Estocolmo a fim de dar a conhecer o nível de participação da mulher no movimento associativo rural em tempo de guerra.

ii.v.ii.iii Associação para o Desenvolvimento Social e Ambiental Comunitário (ADSAC)

Emergiu entre funcionários da função pública e camponeses destacados. Organizou-se facilmente e tornou-se um grupo com características, mais ou menos, periurbanas o que contribuiu para aglomerar em seu torno figuras importantes da comuna como os altos funcionários, comerciantes e agricultores. Vocacionada ao fomento de processos educativos na base da participação para o desenvolvimento, conseguiu estabelecer relações de confiança com a ALE e promoveu sessões em quase

toda comuna através de debates, palestras, seminários e treinamentos sobre a realidade local.

Devido às suas peculiares características e vocação, a ADSAC contribuiu sobremaneira na gestão do conflito entre a ACDS e a FASAC. O facto de ter o grande número de promotores destacados ligados ao poder público e privado envolvido na política facilitou na penetração do seio das comunidades.

As valências deste grupo foram geridas pela ET que, ao seu nível, apoiada pelo OR, participou nas ações da ADSAC facilitando o relacionamento desta com fazedores de opinião de Benguela, mormente os portadores de autoridade nos níveis do Governo e das OSC's. Neste âmbito, depois de um treinamento para este fim, o grupo inaugurou a sua promoção de impacto público com a realização de um seminário sobre direitos políticos, económicos, culturais e sociais em que os preletores foram externos.

Para além do conteúdo e do espaço aberto, marcou a capacidade de persuadir as autoridades locais que, pela primeira vez, compareceram numa formação organizada por um grupo associativo rural emergente com a intervenção de indivíduos de opinião conotada. Dos 38 participantes, ao seminário com sete horas de duração, estavam presentes os membros da ALE, a representação oficial do partido¹⁴³, agricultores e criadores, a hierarquia superior do comando comunal da polícia, os líderes dos demais grupos associativos, igrejas, funcionários públicos, alunos, etc. (Projeto “Onjuluka”, 2001).

O recurso a consultores externos respondeu às estratégias de evitar expor os técnicos e pessoas anónimas por causa da pressão político-partidária adstrita ao contexto de guerra. Com apoios metodológicos da ET a ADSAC estruturou o seminário em discussões de plenárias e trabalhos de grupos por afinidades. Os participantes identificaram casos de direitos violados na comuna e visualizaram as prováveis soluções.

Os casos e as hipóteses de solução trazidas ao debate durante as plenárias proporcionaram um antagonismo entre autoridades da comuna e grupos associativos que se conduziram, em certos momentos, ao descontrolo das emoções insurgindo-se uns contra outros. Numa atitude autoritária, o comandante da polícia chegou a exhibir a pistola para sujeitar e fazer prevalecer uma opinião que justificasse os erros públicos da sua corporação.

¹⁴³ MPLA

Dos inúmeros exemplos ilustra-se a detenção de motorizadas numa comuna caracterizada por picadas, com uma única rua de terra batida, sem sinalização. O mais polémico foi o caso de uma grávida espancada por um oficial da polícia em plena feira comercial. Socorreu-se à ADSAC que encaminhada ao comando da polícia foi rejeitada. A solução passou pelo envolvimento da Rádio Morena Comercial que mediatizou o facto e as autoridades de Benguela reagiram. Até então, os choques entre a polícia e as comunidades do Dombe-Grande foram exagerados.

Com este seminário a ADSAC pretendeu encontrar soluções conjuntas para os problemas da comuna em relação às liberdades e, no final, a ET esperou a emergência de um espaço de formações mais abrangentes, enquanto os preletores prepararam-se para fazer o desfecho dos debates na base do legal e do permitido, nas condições de uma Angola em democracia e guerra. Como resultado a ADSAC ganhou novos associados entre membros do poder local e funcionários públicos. O comandante da polícia pediu desculpas aos participantes pois dizia ele que “*descobri que temos cometido graves erros [...] se soubesse o que aprendi hoje a nossa comuna seria outra*” (Projeto “*Onjuluka*”, 2001). Depois deste seminário o comandante comunal da polícia aderiu formalmente ao movimento associativo e tornou-se o primeiro presidente da mesa da assembleia da ADSAC.

ii.v.ii.iv Associação Camponesa para o Desenvolvimento dos Deslocados (ACDD)

Dedicada ao cultivo da terra, emergiu entre antigos beneficiários diretos do “Projeto *Luacho*”. A sua história ligada, com um tipo de intervenção direta de muitas ONG’s e agências internacionais de ajudas humanitárias de 1993 a 1997, serviu de fonte das dificuldades de adaptação ao processo educativo participativo. A comunidade, marcada pelo elevado índice de analfabetismo, foi muito dependente e estava assentada numa localidade muito afetada pelas cheias e inundações de janeiro a abril de cada ano.

O desenvolvimento do grupo foi estagnado. Ainda em 2002 permanecia na fase de informação por ter permanecido na ZDR mais tempo que os outros. A lenta fragmentação que foi alvo entre 2003 e 2004, dando lugar ao surgimento das ADCD e ACOL, constituiu o indicador da transição para a ZDP.

ii.v.ii.v Organização para o Desenvolvimento Social e Comunitário (ODSC)

Foi criada sob liderança carismática de uma denominação cristã com interesses na luta contra a pobreza, através do fomento de micro-empresendimentos e ações sobre segurança alimentar fortemente virada para a promoção da mulher. O caráter do líder permitiu a fácil penetração no seio das autoridades locais e serviu de porta para o desenvolvimento do protagonismo dos outros grupos emergentes a partir de 2000.

ii.v.ii.vi Associação para o Desenvolvimento Cultural Mundombe (ADCM)

Vocacionada à pesquisa e promoção cultural Ndombe através da música, dança, teatro, pesquisa e artes, a ADCM fomentou-se a partir de um grupo de jovens cristãos, então alunos de música do “Projeto *Onjuluka*”. A dissolução daquela escola, no quadro do reordenamento do projeto, levou-os a formalizar a associação, comprometida com a divulgação de mensagens educativas através de ações culturais sobre a luta contra a pobreza, prevenção do HIV/SIDA, promoção dos direitos humanos, reconciliação nacional, educação cívica, igualdade sobre equilíbrio de género, saneamento básico, defesa ambiental, etc., em parceria com o Projeto “*Omiluko*”¹⁴⁴ e facilmente se relacionou com o poder local através de participação nas comemorações de eventos cívicos e políticos sem recursos a pressão.

ii.v.ii.vii .Associação de Criadores Tradicionais do Gado (ACTG)

Vocacionada à pecuária de modelo tradicional emergiu das famílias pastoris e foi fundada por desmobilizados de guerra, que regressando das FAPLA, decidiram promover a criação de gadopor ser característico à economia local. Mesmo com pouco protagonismo social devido a sua natureza restrita não ficou ileso dos conflitos resultantes das dinâmicas provocadas pelo processo educativo participativo. Do seu declínio funcional emergiu um outro grupo denominado APROCOR.

ii.v.ii.viii. Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cúio (ADCC)

¹⁴⁴ Foi uma intervenção de ações socioculturais implementada pelos Bismas, uma ONG's provincial financiada pelo GAS. O projeto tinha se comprometido com a recreação dos adolescentes pesquisando para divulgar o folclore local.

Foi constituída por pescadores artesanais originários do Lobito e da Catumbela acampados no Cúio, com características particularmente empresariais mas os seus fundadores penetraram no território do Dombe-Grande individualmente, por haver carência de pescado na região norte da província de onde eram provenientes. O facto de terem sido alvo de ajudas do OR na Catumbela permitiu a aproximação com a ET que levou-os a aderir o projeto educativo até formarem o grupo associativo.

A pesca artesanal promovida pelo grupo permitiu criar outros postos de trabalho nomeadamente o comércio precário de produtos alimentares e combustível, transformação e transportação do pescado, a manutenção de embarcações, outros serviços que levaram as famílias deslocadas a tê-los como recurso de sobrevivência.

Comparando com outros grupos emergidos do processo educativo inclusivo do Dombe-Grande, o impacto dos resultados da ADCC teve uma repercussão rápida, veloz, em muito pouco tempo. Bastou o acesso ao crédito simulado¹⁴⁵ para aumentar a produção do pescado e, em consequências, a localidade ligou-se da sede comunal através de transportes públicos privados, emergiu um mercado precário diversificado, fluíram revendedores e compradores, transformadores do pescado, mecânicos, ajudantes, etc.

Do balanço de meados de 2005 percebeu-se que as competências dos 13 grupos associativos emergidos das ações educativas do “Projeto *Onjuluka*” traduziam os seguintes indicadores:

- Legalização de mais de metade das associações;
- Aumento do nível de abordagem metodológico participativo e questões de índole cívico-política;
- Aumento do grau de comparticipação em espécie nos projetos comunitários implementados;
- Garantia do bom nível de flexibilidade no relacionamento com a ale;
- Grau de envolvimento na resolução dos problemas comunitários;
- Aumento de produção agrícola;
- Capacidade de negociação com parceiros;
- Assunção das intervenções de atores e agentes externos;

¹⁴⁵ Sem obrigação de retorno por causa da componente pedagógica.

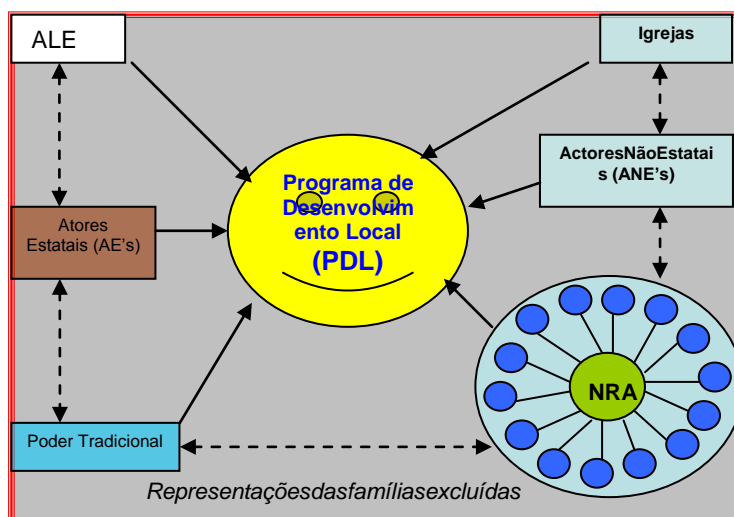
- Assunção de questões sensíveis traduzidas em género, política, polícia, etc.

ii.ii.v.iii Programa de Desenvolvimento Local (PDL)

A transferência de gestão de ações planificadas da ET para as lideranças comunitárias, associada ao processo de reajustes constantes dos recursos humanos em obediência ao reordenamento da intervenção, em função dos resultados, foi um indicador na gestão das competências dos envolvidos e serviu de instrumentos de avaliação da ET que paulatinamente foi substituída até ao desaparecimento do OR da vida quotidiana das comunidades.

Ao processo em que o agente externo dá lugar ao beneficiário através do controlo do aumento das competências, convencionou-se chamar de “*emponderamento*”, pois, à medida que as comunidades passavam a assumir o projeto em seu próprio benefício, a ET passou a planificar a redução do seu protagonismo aumentando o do NRA até que em agosto de 2005 os GR tomaram o controlo integral dos processos.

Ilustração 9 - Espaço de concertação local



Com base nas experiências do Dombe-Grande, o Governo da província aprovou um projeto de formação para os quadros das ALE's de que resultou a elaboração conjunta do PDL mas que, até ao momento não se implementou como se desejava.

Entretanto, em entrevistas, os dirigentes do NRA acreditam que as últimas mudanças socioeconômicas da comuna resultam da implementação do PLD mas as autoridades locais acham que o que está acontecendo tem pouco ou nada a ver com o PDL por haver orientações de cima para baixo.

ii.ii.v.iv Operador de referência (OR)

O elevado nível de experiências do OR em questões educativas comunitárias não foi suficiente para compensar o excesso de pressão caracterizado pelo “Projeto *Onjuluka*”. Como se sabe aplicaram-se teorias de escolas anglo-saxônicas, latino-americanas e da MIIA com formações internas constantes mas no decurso da sua implementação faltou tempo para reflexões exaustivas particularmente na relação missão – empregado- empregador - financiador, que permitisse fazer a gestão das motivações em relação ao ambiente.

Apesar da percepção da situação organizacional e de todas oportunidades de boa aprendizagem, familiarização e remuneração, a gestão de competências dos quadros não atingiu as expectativas por não ter correspondido com os critérios de avaliação ao ponto de provocar insegurança e como consequência o clima organizacional foi de constante tensão sobretudo por causa do recurso aos contratos a termo certo e os ordenados condicionados aos resultados teóricos.

O sistema de avaliações das competências dos quadros implementado em função dos resultados foi inadequado por não ter contemplado os estímulos e ter omitido a avaliação dos níveis organizacionais. De igual modo ignoraram-se os critérios avaliativos com indicadores como concretização dos objetivos, contribuições individuais, grau de evolução da ET e resultados imprevistos.

Tendo em conta que a avaliação verdadeira do método participativo, começa pelos resultados, a interpretação dos conflitos emergidos do encerramento dos armazéns e consequente transferência dos bens às comunidades identificadas como o foco da rebeldia da ET ficou abalada a partir da aplicação dos princípios de Vygotsky e algumas das suas relevantes derivações, como a teoria da atividade segundo Leontiev (1982) e da formação por etapas das ações mentais de acordo com Galperin (1986) através do instrumento da ZDP pois, da intervenção foi pouco compreensível associar a atitude de um grupo de intelectuais, bem remunerados, às doações transferidas aos grupos comunitários se o sistema de avaliações fosse adequado ao contexto.

O trabalho intelectual tornou-se bastante intenso para uma ET de origem urbana, separada das famílias, para estabelecer residência de um trabalho de muita pressão no meio rural caracterizado por violentas cheias e surpreendentes inundações, em tempo de guerra, nas condições rústicas¹⁴⁶. Só para a teorização, trabalhou-se durante toda semana¹⁴⁷, dias e noites quer individualmente quer por equipa¹⁴⁸.

Procedeu-se ao reordenamento do nível das competências da equipa partindo do capital preexistente a fim de facilitar as renegociações com o agente empregador e para não meter em causa a sua missão. A ZDP foi aplicada na análise de avaliação do desempenho através da medição versus missão institucional do operador, resultados e metas do projeto e constatou-se que, por detrás do poder perdido e dos contratos instáveis celebrados, a equipa rebelde exigia a manutenção do tipo de personalidade acomodando-se dispensando todos esforços intelectuais atinentes ao aumento do conhecimento metodológico.

Neste ambiente o processo foi muito complexo particularmente para o OR por várias razões:

- Tratou-se de uma novidade generalizada;
- Implementou-se através de quadros vindos do funcionalismo público em busca de melhores oportunidades de emprego;
- Quadros geralmente de cultura com características urbanas;
- Muito jovens, a maioria acabava de regressar das universidades do leste¹⁴⁹ e dentro do país¹⁵⁰ ou dos institutos médios locais¹⁵¹;
- O processo promoveu-se num contexto delicado;
- Com poucas fontes de inspiração;

¹⁴⁶ A situação, para os técnicos, no início foi desoladora. Faltou quase tudo: energia elétrica, água potável, meios informativos (TV, Internet, rádio, jornais, revistas, etc.) e de comunicação, etc. Por causa da guerra as deslocações para Benguela e vice-versa eram feitas com a autorização e o acompanhamento da MONUA.

¹⁴⁷ O tempo não foi determinante. Teve-se em conta o alcance dos resultados depois de cada planificação

¹⁴⁸ A hora do início do trabalho era conhecida por depender de um plano cujo término dependeu das estratégias, geralmente, individuais.

¹⁴⁹ A formação universitária para os africanos, em abono da verdade, carecia de contextualização por ser muito dirigida para carentes como donativos e não para solucionar problemas dos carentes. A Universidade Patricio Lumumba da Rússia e as Operário-camponesas de Cuba são exemplos evidentes.

¹⁵⁰ Instituto Superior de ciências de Educação (ISCED) e Faculdade de Agronomia

¹⁵¹ De Educação e agronomia

- Sem experiências na linha de pesquisas;
- Nem fundos de sustentação próprios do OR;
- Com o OR em situação também de dependente das ajudas externas.

Em suma o projeto educativo com o método exigido precisou de um perfil de quadro estão inexistente: com competências adicionais, caracterizadas por domínios básicos em pedagogia, sociologia, antropologia, linguística Bantu, línguas estrangeiras, geografia, história, psicologia, estatística, NTIC's, gestão financeira, de conflitos, de recursos humanos, administração, noções de direito e um vasto leque de informações sobre o contexto local, nacional e internacional. Durante o percurso do projeto foi necessário “construir” um técnico adaptado ao perfil numa estratégia de trabalhar para eles quando era a nível do OR e com eles quando estavam com os GR o que, nem sempre resultou no esperado.

O ano de 1999 foi o mais pesado em termos de máquina por ter-se havido 16 assalariados incluindo quatro eventuais e até 2000 a ET conheceu três coordenadores. Em 35 meses de abril 1997 a agosto de 2000, perfilaram sete coordenadores, numa média contratual de cinco meses a cada. Dentre estes três formados em ciências de educação, variante história, dos quais uma mulher, um em filosofia e três em agronomia, todos formados em Angola. Durante 18 meses de agosto de 2000 a fevereiro de 2002 foram contratados 14 técnicos numa média de 1,2 meses a cada. Depois de reordenado, em 60 meses a contar de agosto de 2000 a agosto de 2005 passaram pelo projeto apenas dois coordenadores com 30 meses de permanência, estatisticamente, a cada. A despedida do OR do Dombe-Grande consumou-se em 2005 com uma ET constituída por dois técnicos e, até 2007 o OR tinha em disposição um representante para assessorar o NRA.

Precisava-se de um técnico devidamente documentado, conhecedor e cumpridor das leis, regras e regulamento, polivalente com conhecimentos básicos sobre línguas locais e português, género, crédito, educação ambiental, filosofia, economia, política, tecnologias adaptadas, educação cívica, direitos humanos, advocacia, inovação institucional, redação, literatura oral, secretariado, com capacidades de análise, abstração, síntese e comparação, trabalhos em equipas sobre pressão, exclusivo e disponível para aprender e ensinar, educar e ser educado, adaptação ao meio, com espírito de sacrifício, solidariedade e camaradagem. Em suma, comprometido com a causa, mais que soldado e sacerdote.

No geral, o ambiente de trabalho da ET caracterizou-se por seguintes fatores essenciais:

- Elevado índice de pobreza;
- A motivação principal dos quadros era escapar dela.
- Instabilidade político-militar;

Além de questões muito sensíveis de abordagem comunitária e fáceis conotações político-partidárias, a segurança da integridade física era muito baixa;

- Instabilidade contratual com o OR;

Comparando com o contexto os salários para a ET eram altos mas, incompatíveis com o elevado índice de pressão e, em muitos casos, com atrasos equivalente ou acima de doze meses para contratos de um ano renovável a depender dos resultados da avaliação de desempenho em tempo de dedicação exclusiva.

- Escassez de argumentos didático-pedagógicos nos instrumentos de avaliações de desempenho;

Pobres na fundamentação didático-pedagógica, sem perfil histórico, eram de estrutura muito rígidas e não tinham em conta o estágio em que os quadros contratados se encontravam.

- Débil nível de formação acadêmico-profissional dos contratados¹⁵²;
- Formações profissionais e níveis acadêmicos inadequados.

Para a superação das competências os técnicos foram definidos como o grupo de referência principal do “projeto *Onjuluka*” mas a instabilidade na relação de contrato promoveu mudanças constantes ao ponto de se perder sempre os melhores e os mais engajados.

Independentemente dos indicadores aqui listados, a pressão interna derivou-se fundamentalmente, da pouca confiança dos financiadores ao OR. Acima da missão institucional, o OR passou a satisfazer o financiador arriscadamente, elevando o nível de vigilância por desconfiança de desvios deliberados e excessos de *ações-reflexões-ações* como medidas cautelares por causa da sua vulnerabilidade económica.

A ET passou a beneficiar-se de uma atenção formativa e um acompanhamento sistemático com a criação de unidades institucionais por especialidades constituídas de

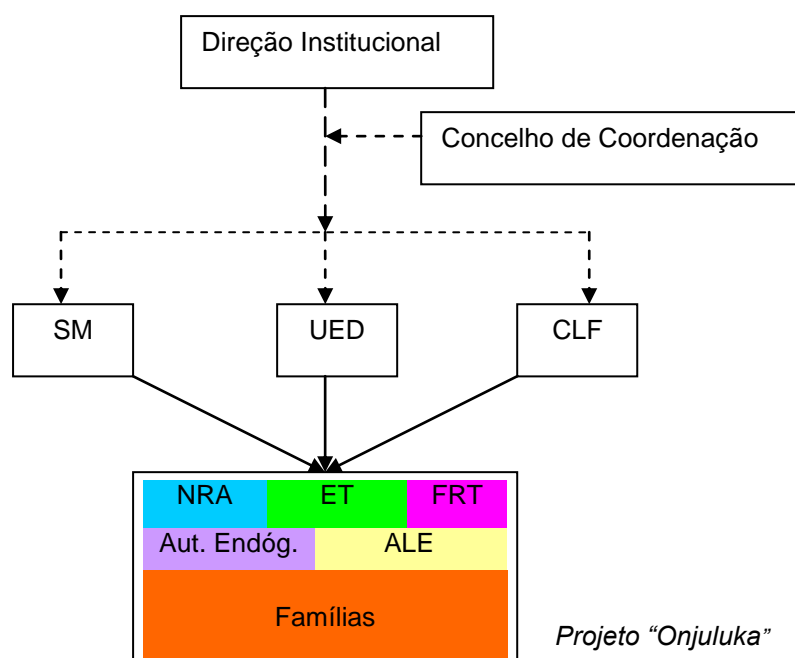
¹⁵² Traduzido na pouca cultura de leitura e pouco domínio das NTIC's

assessoria por técnicos seniores, formadores psicossociais angolanos, com capacidade e disponibilidade de análise permanente dos resultados das ações através de indicadores mensuráveis mas, também, assessorados por expatriados e, compreenderam as seguintes:

- Unidades de educação para o desenvolvimento (UED);
- Contabilidade, logística e gestão (CLG)
- Serviços de monitorias (SM).

As avaliações dos resultados iniciais e de auditorias financeiras foram assegurados por consultores externos contratados através de concursos abertos, por vezes internacionais, que exerceram igualmente a função de formadores e que se preocupavam em inventariar as oportunidades, divulgar as experiências e transformar as fraquezas em conteúdos de formações internas.

Ilustração 10 - Fluxograma institucional



As intervenções dos técnicos comunitários eram ensaiadas antes de serem programadas e estudadas depois de implementações através de monitorias, avaliações e balanços. Este método levou o projeto a um intenso processo de treinamentos,

formações e capacitações a nível interna o que permitiu superar muitas debilidades consubstanciadas no domínio dos MAIPP's e MIIDOI's, assim como das línguas nacionais e estrangeiras, NTIC's., etc.

Paralelo aos SM e UED, a partir de 2001 a CLG também passou da burocracia para trabalhos de campo junto dos GR e ajudou a ampliar o nível de identificação dos temas-geradores *on job* e em forma de círculos concêntricos e horizontalidades, isto é, de problemas mais gerais aos mais particulares, de grupos associativos aos seus membros, mediante estudos de viabilidade, eficiência, pertinência e eficácia. Mesmo a nível do trabalho para a ET, a identificação de conteúdos partia dos temas-geradores em interação através do método conscientizador para possibilitar a sua compreensão e inserir os técnicos no universo dos GP, cuja identificação e definição de problemas passavam pela pesquisa do pensamento comunitário.

Foram financiadas algumas bolsas externas de cursos acelerados com efeitos multiplicadores promovidos através de *workshop's*, oficinas e seminários. Em certos casos vieram especialistas de fora. Segundo Souza (1997) realizou-se uma ação de formação sobre sistematização e divulgação de experiências para superar a autoexclusão e distanciamento da universidade. Da iniciativa resultou alguma contribuição dos autores Kangombe & Gomes (2007) sobre a realidade das comunas do Dombe-Grande e da Catumbela (Civilizações Fluviais das Margens do Kupololo, KAT) sobretudo na melhoria da reprodução de dados arquivísticos, mas o nível de desenvolvimento organizacional interno não correspondeu com as exigências teóricas.

ii.ii.v.v Financiador de referência (FR) e parceiros

O “Projeto *Onjuluka*” foi implementado a contar com o financiamento do GAS aprovado em meados de 1997 mas, até agosto de 2000 os resultados práticos eram desconhecidos ao ponto de condicionar o desembolso da parcela inicial o que deixou o OR embaraçado durante todo o ano (anexo nº 8). Esta posição precipitou sobremaneira a decisão do reordenamento dos recursos do projeto, condicionou a revisão das metodologias e a reatualização das estratégias. A pesada viragem iniciou com o termo de ajudas humanitárias servindo de força motriz para o reinício de uma intervenção eminentemente educativo e os primeiros resultados inventariados em 2000 permitiram que, entre janeiro de 2002 a dezembro de 2004, se alocasse o montante necessário para o desenvolvimento de ações de grande dimensão.

Na decisão do encerramento dos armazéns e pôr fim às ações de caráter beneficente, ao OR pesou o facto de ter-se constatado o aumento de vulnerabilidade entre beneficiários, a promiscuidade dos técnicos e autoridades locais o que era incompatível com os projetos educativos como também tornara a máquina muito pesada com custos dispensáveis. Como estratégias reuniram-se em negociações com os principais intervenientes¹⁵³ e fizeram-se esclarecimentos aos deslocados de guerra. Das preocupações levantadas a ET programou um trabalho conjunto em que se definiram conteúdos educativos que planificados constituíram um pacote curricular para todos¹⁵⁴ afetos ao processo.

Em novembro de 2000 foram redefinidos os indicadores dos resultados com a ajuda de uma equipa de consultores externos¹⁵⁵ o que permitiu avaliar o desempenho da equipa com a finalidade de se justificar a continuação do financiamento. Para o reinício das ações reaproveitando as competências preexistentes, foram tidos em consideração os principais níveis de aprendizagem em relação à taxionomia dos objetivos educativos então reordenados na perspetiva de Bloom (1956) cuja classificação baseou-se na análise do contexto, no comportamento da comunidade influenciada, assim como na sua capacidade de mudança de atitudes de acordo com os níveis de conhecimento apreendido a partir das primeiras ações.

No momento foram tidas em conta os seguintes indicadores dos níveis de aprendizagem:

a) Nível de conhecimentos apreendidos das sessões iniciais

Entre os 35 beneficiários da turma inicial dos líderes comunitários, 42,8% forneceram evidências de que sabiam, por lembrança teórica e, 57,1% por reconhecimento de facto com o qual tiveram experiência do processo educativo.

¹⁵³ PAM e FASAC

¹⁵⁴ Doadores, autoridades do poder local, autoridades endógenas, professores primários, líderes comunitários, religiosos e parceiros convidados entre empresários locais, funcionários públicos, líderes de opinião, juristas e políticos, etc.

¹⁵⁵ A equipa de três membros foi composta por angolano vindo de Malanje, sueca e moçambicana

Tabela 7 - Nível de conhecimentos I

N/º	G.R	Quant	Total	%	Evidências
1	ADSAC,	4	15	42,8	a) Domínio: ⇒ da carta do projeto Onjuluka reordenado; ⇒ do Decreto-lei nº 14/91; b) Conhecimentos: ⇒ da Lei de terras nº 21-C/92; ⇒ dos Direitos Políticos, Cívicos, Económicos e Culturais; ⇒ Protocolo de Lusaka; ⇒ Lei Constitucional; ⇒ Carta Africana dos Direitos do Homem
2	ACDS	1			
3	ADCM	2			
4	ACDD	2			
5	ODSC	2			
6	ADCC	3			
7	ACTG	1			
Total:		15			

Fonte: Projeto Onjuluka

Na altura que esta avaliação ocorreu em novembro de 2000, o Dombe-Grande contava com sete núcleos de líderes de gestão comunitária, em preparação numa turma de 35 membros perfazendo cerca de 14,2% da representação de grupos em intensiva formação para a proclamação de associações.

Tabela 8 - Nível de conhecimentos II

N/º	G. Referências	Quant	Total	%	Evidências
1	ADSAC,	1	20	14,2	a) Encerramento dos armazéns do PAM; b) Criação de armazéns comunitários; c) Eleição dos líderes comunitários para a gestão dos stock's d) Criação de escritórios por grupos; e) Elaboração de estatutos associativos; f) Fomento (ACDS vs FASAC) e gestão (ADSAC) de conflito; g) Rescisão de contratos laborais entre a ET e o OR; h) Promoção de sessões formativas pela ADSAC; i) Ingresso de altos funcionários do sistema no movimento associativo.
2	ACDS	4			
3	ADCM	3			
4	ACDD	3			
5	ODSC	3			
6	ADCC	2			
7	ACTG	4			
Total:		20			

Fonte: Projeto Onjuluka

Para indicadores teve-se em conta o domínio de conceitos, princípios e terminologias, descrição de fatos específicos, tendências e métodos.

b) Nível de compreensão:

Dos 15, aleatoriamente interpelados, entre os 35 líderes comunitários que constituíram a turma inicial 11, equivalentes a 73,3%, dos quais três mulheres, duas da ADSAC e uma da ACDS, souberam interpretar as informações passadas em sessões realizadas, quatro, no total de 36,36%, puderam fazer uso do material distribuído e das ideias debatidas cujos indicadores traduziram-se na capacidade de parafraseamento, interpretação e resumo para terceiros encontros entre os núcleos de líderes, os membros do poder local e as famílias.

c) *Nível “desenvolvedor”*:

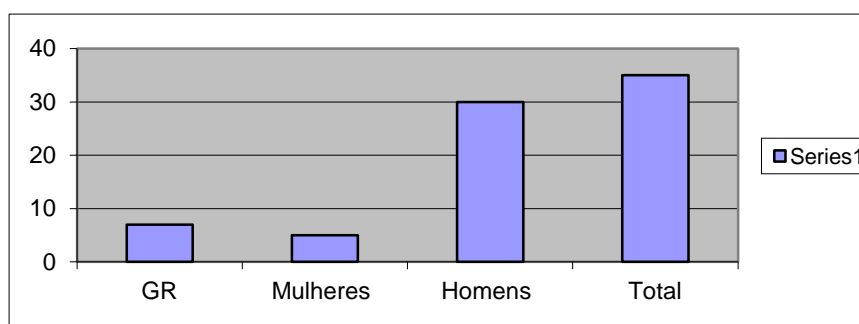
Em casos concretos dos 15 interpelados, 60% entre estes uma mulher, conseguiram abstrair as informações partilhadas através da interpretação de Leis das associações e da Terra de acordo com a Lei nº 21 – C/92, de 28 de agosto, atualizada através da Lei nº 9/04, de 9 de novembro, publicada no Diário da República nº 90, Série I. Decreto nº 58/07, de 13 de julho, sobre o Regulamento Geral de Concessões de Terrenos. Assim como as teorias do método participativo passíveis de facilitar a resolução de problemas específicos.

d) *Nível avaliativo*:

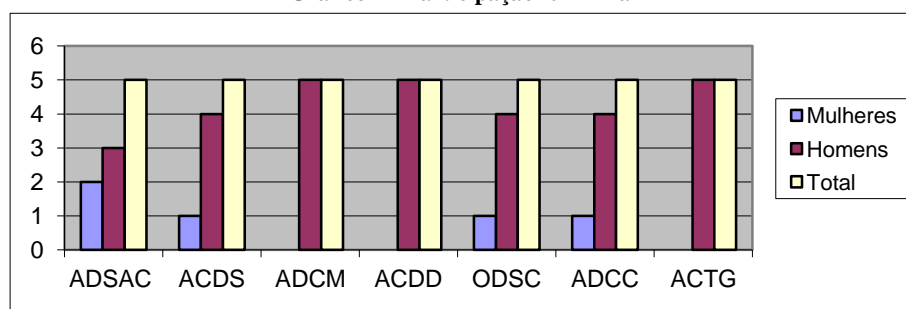
Em termos da lógica interna, os 15, dos quais 20% foram mulheres, emitiram juízos da pertinência do método, procedimento e meios até então aplicados através de indicadores objetivamente mensurados:

- Fim das ações humanitárias da comunidade internacional;
- Quantidade de grupos emergidos das ações implementadas;
- Caracterização dos GR identificados;
- Quantidade e qualidade de campos comunitários de experimentação agropecuária;
- Organização formal das associações com a elaboração de estatutos, criação de escritórios alternativos, garantia da organização administrativa interna, nível de abordagem aceitável;
- Grau de envolvimento da ALE nas ações formativas;
- Tipo de conflitos entre as comunidades e as autoridades locais, etc.

O conflito entre a FASAC e ACDS gerido com o envolvimento da ADSAC foi considerado pela equipa de avaliação externa como o ponto mais alto nos resultados imediatos do projeto por ter contribuído na mudança do olhar dos envolvidos e por impacto, ter promovido um ambiente salutar para a continuação do trabalho.

Gráfico 1 - Distribuição de líderes dos núcleos comunitários segundo género

Em termos de género, a ADCC foi liderada pela única mulher membro residente no Lobito de 2000 a 2001. Liderada por dirigentes da OMA, a AMCDS emergiu no seio de mulheres que fizeram parte da liderança da ACDS entre 2001 e 2003. Entretanto, a participação feminina estava distribuída de seguinte maneira:

Gráfico 2 - Participação feminina

Satisfeitos com os indicadores iniciais, facilmente identificados em toda a comuna, os consultores externos concluíram que a reformulação dos objetivos do projeto reordenado ofereceu indicadores de resultados mensuráveis para avaliação do alcance do seu impacto e deram aval para o desembolso financeiro de janeiro a dezembro.

Com o desembolso da primeira fase foram realizadas inúmeras visitas de intercâmbio de troca da experiência, nas áreas de advocacia e angariamento de fundos. A ET viajou para o Huambo a fim de perceber o quadro de relações entre os ANE's e as instituições endógenas rurais. A fim de colherem subsídios úteis para as intervenções de Luanda, Malanje, Huambo e Huíla vieram outros operadores advogados do método inclusivo.

Da parte do FR foi promovido em janeiro de 2002 um intercâmbio com moçambicanos¹⁵⁶ beneficiários do GAS a fim de se perceber a estrutura da cadeia de

¹⁵⁶ Montepuez, em Pemba e Maputo

relações entre as instituições públicas e as OSC's. Em ocasiões seguintes vieram moçambicanos para constatações das mudanças no solo angolano.

Desenvolveram-se ações que permitiram que as autoridades locais percebessem melhor o “Projeto *Onjuluka*” e passaram a convidar para auscultação periódica os líderes comunitários associados de cujas relações emergiu um espaço caracterizado por assessorias na tomada de decisões públicas mas também de partilha de informações e fiscalização das ações desencadeadas pelas comunidades.

A fim de fomentarem e “*empoderarem*” os 13 grupos associativos rurais com capacidades de intervenção junto do poder local a favor das 1200 famílias excluídas, de 1998 a 2005, foi necessário uma fatura de origem sueca orçamentada em 751.575,4usd. O ano de 1997 não foi financiado por ser o da identificação, elaboração e negociação do projeto. Em função dos precários resultados da intervenção o FR não alocou qualquer verba, situação corrigida com o posterior reordenamento. O desembolso avolumado de 2002 a 2004 e a brusca redução de 2005 responderam à fase de autogestão em que os grupos se encontravam gerindo micro-financiamentos. Entretanto, como se pode perceber das disponibilidades, o orçamento formal não contemplou os 10% das contribuições de outros doadores menos comprometidos e os 5% das participações dos beneficiários por se tratar de financiamentos em espécie.

ii.ii.v.vi. Os estímulos

Os bens materiais, financeiros e as oportunidades de formações disponibilizadas pelo OR como estratégias da intervenção constituíram, entre outros, os estímulos do projeto. Os interessados beneficiaram-se deles desde quando se decidiu encerrar os armazéns do PAM. No decurso do processo educativo os deslocados organizados em quatro grupos¹⁵⁷, repartiram-se os *stock's* da comunidade internacional, com os quais criaram os armazéns comunitários e sustentaram os campos de experimentação agropecuária.

Proclamadas as associações, passaram ao treinamento de negociação e gestão de micro-financiamentos¹⁵⁸. Através da rubrica de formações, o OR disponibilizava microcréditos simulados, em duas moedas¹⁵⁹ por causa da inflação, que serviam de instrumentos pedagógicos práticos seguidas das realizações de sessões teóricas.

¹⁵⁷ACDS, ACDD, ADCD, ACOL

¹⁵⁸ Para fins sociais, económicos, desportivos e culturais

¹⁵⁹ AKZ e USD

Capacitadas pelas ET as associações treinavam as famílias em técnicas de gestão de terras aráveis e água de irrigação em campos de experimentação agropecuária. Das colheitas participavam nas despesas do projeto quer em espécie¹⁶⁰, quer em sonante¹⁶¹ e os valores eram contabilizados e formalizados em relatórios oficiais. Simulando ser financiador o OR disponibilizava parcelas de valores mínimos¹⁶² em USD mediante aprovação de propostas de projetos submetidos pelas associações que produziam acordos celebrados pelas partes através de formulários produzidos para este fim.

As estratégias do uso de estímulos serviram de portas de saída das famílias para a inclusão mais visível através da inserção do mercado. A partir de 2002, mesmo sem fundos próprios, passaram a frequentar as agências bancárias¹⁶³. Para tal fizeram os registos civis¹⁶⁴ para a aquisição da cidadania e tornaram-se portadores de bilhetes de identidades. Fizeram aquisição de registo de contribuintes e passaram a pagar algumas taxas e impostos exigidos ao cidadão angolano facilitando o registo das associações. De igual modo ficaram criadas as condições para a aquisição dos títulos de propriedade de terras assim como os cartões que os habilitavam ao comércio precário. Nascia assim o processo inclusivo das comunidades.

O carácter pedagógico do processo consistiu na relação institucional do cidadão rural tradicional ao meio urbano modernizado. A sua prática foi onerosa para os grupos por causa das constantes deslocações a Benguela, com despesas de viagens e alojamentos, ao encontro de instituições caracterizadas por uma pesada máquina burocrática. A fim de reduzir a frustração daí provocada o OR fez recursos à advocacia e *lobbies* de modo a evitar que o aprendizado não se tornasse em instrumento repressivo para comunidades imbuídas em aversão urbana.

A fim de viabilizar a aprendizagem o OR definiu três linhas pedagógicas de financiamentos:

- Fundo perdido, para associações vocacionadas à educação comunitária;
- Integração educativo, para treinamentos das associações proponentes;
- Retorno ao fomento de caixas comunitárias mas sem juro.

¹⁶⁰ Comparticipavam com as refeições, transportes, estadias, etc.

¹⁶¹ Comparticipações nas despesas de alugueres de salas de trabalho e transportes, etc.

¹⁶² \$500,00USD

¹⁶³ Para treinamentos foi usado o BFA de Benguela

¹⁶⁴ Na Conservatória de registos de nascimentos de Benguela, no Setor de Identificação Civil, Cartório e Notariado assim como na Repartição das Finanças Fiscal de Benguela.

Em função da evolução das competências, os grupos passavam para a linha de juros negociados entre eles para a auto-sustentabilidade. Nesta altura os montantes subiam de quantidade.

As competências dos grupos em 2005, como já ficou aludido, começaram a dispensar o acompanhamento sistemático da ET pois as negociações com outros doadores passaram a se tratadas diretamente. O FR deixou de ser útil e em 2006 o OR mediou a celebração do acordo de financiamentos aos GR a partir do Banco Sol¹⁶⁵ com o envolvimento da *bp*. Esta empresa petrolífera apareceu para assegurar o carácter pedagógico deste acordo. Independentemente de ser inteiramente económico, ao OR cabiam responsabilidades educativas comunitárias para evitar penalizações dos grupos rurais ainda emergentes. Sem que os beneficiários soubessem desta estratégia, em casos de insucessos, enquanto clientes do Banco Sol, o fundo da *bp* servia de cobertura. A modalidade reduziu o carácter pedagógico e passou a ser menos flexível. Além da limitação da faixa etária ativa de 18 a 55 anos de idade, os GR submeteram-se ao concurso através de propostas de projetos com declarações de alguma garantia e atestado de idoneidade da ALE. Desde então o processo pedagógico libertador inclusivo passou à integração paulatina ao contexto mercadológico de livre concorrência.

ii.vi Análise e interpretação dos resultados da pesquisa

Os dados descritos neste capítulo foram obtidos essencialmente¹⁶⁶ através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa como os inquéritos aos membros dos grupos associativos e técnicos comunitários, as entrevistas heterogéneas às distintas figuras influentes¹⁶⁷ ao processo e, essencialmente, a partir da análise de documentos avulsos¹⁶⁸ da ADRA – Antena Benguela, do NRA e, particularmente, da ACDS.

¹⁶⁵Entretanto, por falta da legislação própria, o juro era muito variável: 4% a 12% em relação aos financiadores; 10% no final das colheitas; 18% exigidos pelo banco Sol.

¹⁶⁶Na aplicação da História Oral, Etnociência e Tradição Oral, as longas conversas informais foram muito consideráveis.

¹⁶⁷Realizaram-se 13 entrevistas: pró-reitor da UAN para a reforma, chefe do departamento nacional para o ensino de adultos, chefe do departamento nacional para a reforma educativa, diretor provincial do MED de Benguela, chefes dos departamentos provinciais para o ensino geral e de adultos de Benguela, 2 dirigentes do NRA e da respetiva cooperativa, membro do concelho de coordenação da ADRA – AB, 2 antigos membros da ADSAC, Representante das OSC's, Presidente da ADRA.

¹⁶⁸Cartas de projetos financiados, relatórios de formações, balanços, auditorias e monitorias periódicas, atas, memorandos de campo, contratos de financiamentos e de serviços, protocolos de intenções

O questionário aplicado aos membros dos grupos associativos e técnicos comunitários, dividiu-se em dois blocos segundo ilustração tal como se pode depreender nas tabelas a seguir:

Tabela 9 - Nº de inquéritos distribuídos

NRA			Técnicos comunitários			Total
H	M	Total	H	M	Total	
30	10	40	5	5	10	50

H = Homens; M = Mulheres.

Apesar de se distribuírem 50 fichas, esperava-se que, pelo menos, 80% fossem preenchidos. Entretanto, foram realizados apenas 32 do total inicial o que perfaz 80% do esperado tal como distribuídos na tabela seguinte.

Tabela 10 - Inquéritos realizados

Membros do NRA			Dirigentes do NRA			Técnicos comunitários			Total geral
H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	
17	4	21	3	0	3	5	3	8	32

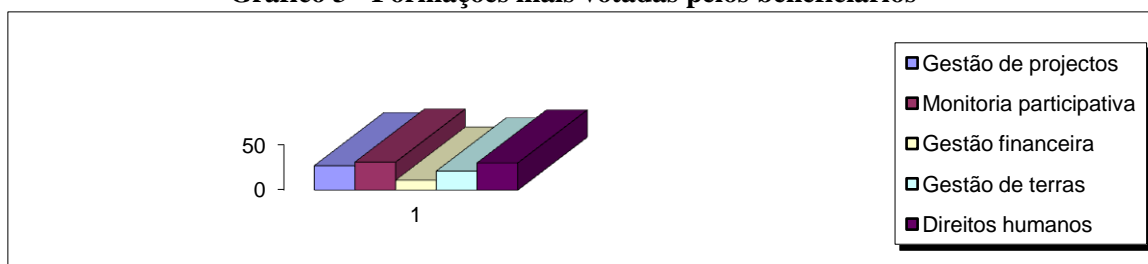
H = Homens; M = Mulheres.

De uma forma geral, a participação das mulheres ficou na ordem de 21,8%, repartidos entre membros associados e técnicos comunitários. Os inquiridos foram caracterizados de seguinte forma:

- Idade compreendida entre 29 a 55 anos;
- Escolarização entre a 7^a e 13^a classes;
- Ocupação social, 11 professores e 13 camponeses.

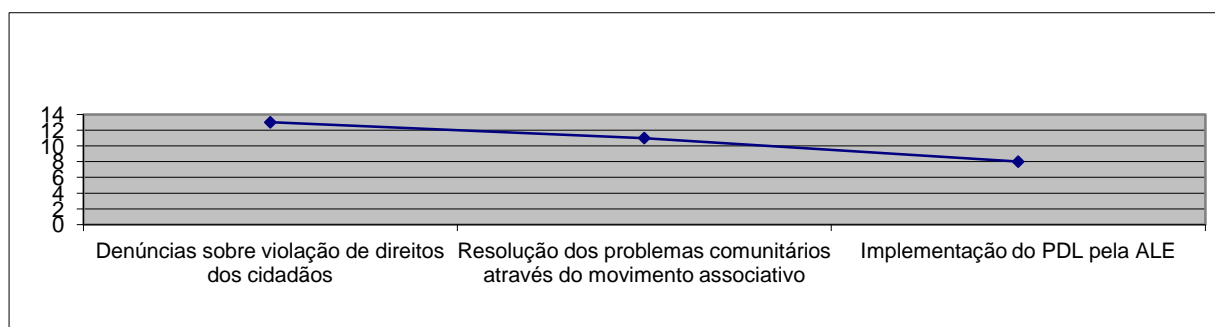
De acordo com as respostas dos membros dos grupos inquiridos, 100% beneficiou-se de formações, em métodos participativos através do OR e as cinco mais indicadas foram: Gestão de projetos (27); Monitoria participativa (31); Gestão financeira (11); Gestão de terras (21); Direitos humanos (30).

Gráfico 3 - Formações mais votadas pelos beneficiários



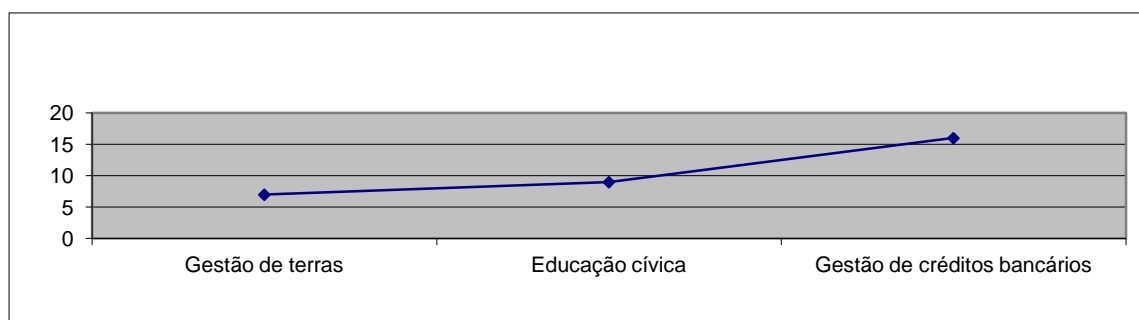
Sobre a aplicação do método participativo em sessões de educação comunitária, responderam sim (20), talvez (9), não sabe (3). Por outro lado, 17 admitiram que as associações foram criadas com base no projeto educativo da ADRA. Dois acharam que não, e cinco talvez. Escalonadamente responderam que o processo educativo promovido permitiu desenvolver a consciência de cidadania nas comunidades e os exemplos indicados foram escalonados de seguinte ordem:

Gráfico 4 - Indicadores da conscientização da comunidade



O grau de participação das associações nas formações foi avaliado através da escala de um a cinco e, no cômputo geral, foi considerado como sendo bom. Em relação à aplicação do método participativo no dia a dia dos grupos, a opinião dos inquiridos sintetizou-se no seguinte:

Gráfico 5 - Aplicação do método participativo na prática



entre os promotores e beneficiários durante as formações foi de tipo horizontal e 15 optaram pelo cooperativo mas, 25% deixaram o item em branco. 21,87% consideraram que o grau do cumprimento dos programas educativos foi aceitável, 3,12% que foi bom e 18,7 defenderam ter sido muito bom.

O inquérito foi extensivo aos 8 técnicos comunitários com as características em seguida descritas:

Tabela 11 - Características gerais dos técnicos comunitários inquiridos

Idade média	Tempo médio de trabalho	Nível de escolaridade					
		Médio		Superior			
40,5 anos	10 anos	Género	Total	Género	Total		
		H	M	3	H	M	5
		1	2		4	1	

Dos resultados dos técnicos comunitários aferiu-se que 3 avaliaram com “muito” o grau de envolvimento nos processos fomentados. Outros 3 responderam que “mais ou menos” e, 2 que “pouco”. Por outro, na escala de 1 a 3 escolheram os seguintes indicadores:

- Planificações conjuntas;
- Monitorias participativas;
- Comparticipações nas ações e despesas.

Quanto ao grau de assunção das metodologias participativas os inquiridos dividiram as suas opções de seguinte maneira: 5 “muito”, 2 “mais ou menos” e 1 “pouco”, pelo que escalonaram os seguintes indicadores:

- Retirada da et do Dombe-Grande;
- Implementação do PDL;
- Recurso ao crédito bancário para financiamentos das ações comunitárias.

Todos admitiram que o método participativo tem permitido alcançar os objetivos da educação comunitária e acreditaram que as relações estabelecidas entre os intervenientes (promotores / beneficiários) foram de tipo horizontal (4) e cooperativo (4). Assim, escolheram como indicadores de estímulos de participação dos grupos de referência, os seguintes:

- Gestão de microprojetos;
- Negociação de financiamentos;
- Acesso formal ao crédito bancário.

Em relação ao controlo dos resultados de aprendizagem dos grupos de referência 3 dos inquiridos indicaram o seguinte:

- Aumento da produção agropecuária das comunidades;
- Acesso do NRA ao CAC's local (3);
- A implementação do PDL (2).

Admitiram que os autores Freire (1), Bengoa (2) e Pacheco (4) constituíram as fontes de inspiração dos conteúdos metodológicos enfatizados em sessões enquanto: (i) a luta pela gestão de terras, (ii) as cheias, (iii) inundações do rio Kupololo e (iv) os conflitos político-militares constituíram a base de conteúdos de estudos de casos.

Os 5 inquiridos consideraram que as grelhas de Bengoa foram essenciais na avaliação das aprendizagens, enquanto 2 consideraram ter-se usado a do DC e 1 as FOFA's. Por outro, 6 acharam que as condições físicas e psicossociais em que as sessões decorreram foram caracterizadas por calma e 2 indicaram a iluminação. Em relação ao grau do cumprimento dos programas 3 consideraram “aceitável”, 4 “bom” e 1 “muito bom”. Quanto ao grau de participação dos grupos de referência no cumprimento dos programas, 4 consideraram ser “bom” 2 “muito bom” e 2 “excelente”

Em termos conclusivos podemos considerar que dos processos educativos fomentados na comuna do Dombe-Grande, através do método participativo, fomentam os espaços de diálogo, concertação e planificação conjuntas entre todos os intervenientes, foi fundamental na construção do capital social que permitiu influenciar algumas estratégias de gestão pública e para a emergência de um poder local pluralista com tendências democráticas. Além do debate político-administrativo inaugural, a institucionalização do NRA abalou radicalmente os métodos que oscilaram entre a caridade paternalista da comunidade internacional e contribuiu para a constituição de um espaço público relativamente independente do poder centralizado. Ou seja, essencialmente, estas constituíram conquistas derivadas de um projeto-escola caracterizado por elevado índice de empirismo pressionado até ao limite, razão porque aspetos relativos à gestão de recursos humanos, tempo, subjetividades, estratégias de sustentabilidade e dos resultados imprevistos escaparam do controlo dos operadores.

CAPITULO III - MODELO PARA PROJETOS EDUCATIVOS PARTICIPATIVOS

Dos pressupostos descritos dos capítulos antecedentes, baseados nas várias fontes bibliográficas, e no estudo de um caso específico, que se debruçaram sobre a perspectiva educativo inclusiva, estabeleceram-se tendências, pertinências e valências que marcaram o contexto educativo libertador, assente na tese de Boltanski & Chiapello, segundo Formosinho, *et al* (2005) em como “*o projeto é a ocasião e o pretexto da conexão*”, permitiram reservar o presente capítulo para uma proposta do modelo educativo participativo adaptável à realidade angolana (p.181).

Na elaboração do seu conteúdo a estrutura ficou repartida em três subcapítulos e o trabalho sugeriu a aplicação de métodos histórico, histórico-lógico, estudo da documentação, matemático-estatístico, auxiliados com técnicas de entrevistas, análise, comparação, generalização, abstração e síntese com os quais foi possível:

- Caracterizar os elementos motivadores da proposta do modelo educativo participativo comunitário em Angola;
- Descrever as estratégias práticas para a sua implementação;
- Predefinir os fatores contribuintes aos seus resultados na perspectiva de pertinência, eficácia, eficiência, viabilidade e impacto, face ao sistema de educação formal em Angola.

Assim, julgam-se descritos os argumentos que sustentaram a proposta do modelo acima definido estabelecendo novas tendências didático-pedagógicas no conjunto do sistema em vigor.

iii.i ASPETOS MOTIVADORES

Ao polemizar as funções da educação, a partir de princípios filosóficos, de Sebastião (2008) considerou-se que o processo educativo era no seu todo um dilema pelo seguinte: *“por um lado, ela é um universal antropológico, mas os seus fins e modos variam em função do espaço e do tempo”. Porém, por outro lado, “serve para aculturar, logo, uniformizar. Mas também serve para personalizar, logo, diferenciar”*. Continuando com a polémica, dizia ele que *“visa promover a liberdade, mas é, por conseguinte, constrangedora”*. No final acabava defendendo que *“nem por tudo isto podemos ficar maniatados”*. E, para tornar um pensamento pragmático, deixou algumas sugestões de reflexão:

- Pensar a educação com os instrumentos próprios da filosofia;
- Pensar nos problemas que ela enfrenta atualmente;
- Tomar consciência da sua dimensão axiológica;
- Refletir sobre os melhores modos de atuar, enquanto ação finalizada em termos de:
 - Educação e antropologia;
 - Educação e liberdade;
 - Educação entre o indivíduo e a sociedade;
 - O direito e o dever;
 - Educação e valores.

Sintetizadas tal como foram as sugestões de Sebastião (2008), também interpretáveis por analogia na LBSE (2009), sobre as reformas educativos em Angola, dão azo ao esboço de um modelo cuja abordagem em si já secular mas contextualizável em pedagogia de Freire e seus seguidores mas, também, em todos aqueles que, como Ngula (2003), manifestaram preocupações em relação à educação libertadora, com particular realce ao contexto angolano, onde projetos comunitários encontram dificuldades de superar

as dicotomias “tradição e moderno”, “desenvolvimento e crescimento” deixando que “moderno e crescimento” se apresentem como referências quase obrigatórias.

Quanto ao exemplo, o “Projeto *Onjuluka*” revelou-se revolucionário e o seu mérito consistiu no facto de ter tentado responder à polémica acima sintetizada na perspectiva de que a educação é “*um universal antropológico mas os seus fins e modos*”, quando assentes nos pilares de participação, cooperação, emponderamento e responsabilidade “*variam em função do tempo e do espaço*” e de todas as condições implicadas.

iii.ii Condições prévias

São condições prévias ao modelo:

- Os instrumentos legais, legislativos e com força de lei em vigor, passíveis de servirem de suporte;
- Os atores, operadores e agentes com experiências suscetíveis de partilha e disseminação;
- As fontes de sustentação financeira, a fundo perdido e sem recursos à comunidade internacional;
- As estratégias de autossustentabilidade a partir de recursos locais comparticipados através de parcerias formais.

iii.ii.i Instrumentos de suporte legal, legislativo e com força de Lei

É consabido que Angola é um país com um percurso histórico com mais de 450 anos debaixo de guerras derresistência¹⁶⁹ de que se edificou um Estado que entre 1978 e 1980 aprovou e fez vigorar o Decreto n.º 40/80¹⁷⁰ sobre o Sistema educativo reajustado entre 1992 e 2002, aprovado sob LBSE n.º 13/01 e posto em vigor a partir de 2004 para ser avaliado em 2012.

Terminada em 2002, a última etapa da guerra deixou o país arruinado com a concentração populacional ao longo da faixa litorânea caracterizada pelo nível de segurança

¹⁶⁹ a) às penetração de 1575 a 1884 e b) ocupação europeias, de 1885 a 1917, c) ao colonialismo de 1918 a 1949, d) pela autonomia política de 1961 a 1974 e e) pós-independência de 1975 a 2002

¹⁷⁰ de 14 de maio

particularmente as cidades de Luanda, Lobito e Benguela mas também o Lubango, a destruição, degradação e insuficiência de infraestruturas escolares, reduzido o número de quadros para o setor educativo, fraca capacidade de intervenção temática dos sobreviventes, geralmente, desmobilizados das forças armadas, ramos auxiliares, retornados das frentes de combate (PRUALB/Press - 1997) perante a explosão de índice alunos.

Para responder à demanda, a partir de 2003 promoveram-se campanhas de admissão massiva ao primeiro emprego da juventude dos 18 aos 35 anos de idade, sem rigor nem critérios claros, grande parte de origem de candidaturas urbanas, sem qualificação académica para a atividade docente-educativa, em todos os níveis, que, nomeados para localidades inacessíveis, sem mínimas condições de habitabilidade, com salários baixos e muitas vezes em atraso, nem sempre permaneceu¹⁷¹.

Na aplicação da Lei n.º 13/01, a partir 2004 concorreria na melhoria das condições da prática docente e servir de suporte jurídico e legal para a projeção do modelo educativo comunitário participativo com destaque à educação de adultos por ser *“o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”*.

Lê-se no seu Artº 31º que,

“O subsistema de educação de adultos como um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia realiza-se na modalidade de ensino direto e ou indireto” mas, na perspetiva de *“recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, [...] e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agrossilvo-pastoris, destinando-se à integração socioeducativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade”* (Ngula, 2003:92).

A perspetiva de *“recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos”* legíveis na Lei de Bases n.º 13/01, tornou-se consistente com as Leis n.º 14/91, de 11 de maio de 1991 e n.º 9/04, de 9 de novembro, de agosto de 2004, com as quais se assegura o fomento de movimentos sociais particularmente

¹⁷¹ Os exemplos vieram dos concursos de 2007 na província de Benguela

no meio rural. Entre outros aspetos importantes à promoção de processos educativos não-formais implementáveis através da participação cidadã, esta Lei demarca:

- especial atenção dada aos adultos com atraso;
- a flexibilidade;
- o método intensivo;
- a diversidade de atores;
- a inclusão;
- o associativismo.

Do seu Artº 32º percebe-se que na perspetiva do recurso teórico concorreram os objetivos específicos do “Projeto *Onjuluka*” particularmente no que se refere:

- Ao aumento do nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo literal e funcional;
- Desenvolvimento das potencialidades, na dupla perspetiva de desenvolvimento e participação ativa segundo o género;
- Possibilidade de aquisição de competências técnico-profissionais;
- Contributo na preservação e no desenvolvimento da cultura, proteção ambiental, consolidação da paz, reconciliação nacional, educação cívica, cultivo do espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- Transformando o processo de educação de adultos num pólo de atração, desenvolvimento comunitário e rural integrado, como fator de atividade socioeconómica.

Apesar da aprovação de alguns instrumentos ter sido posterior ao “Projeto *Onjuluka*” e, muitos entre os quais, sem regulamentação própria, pelo menos permitem perceber ter havido sintonia entre as perspetivas do Estado angolano e a realidade objetiva, nomeadamente na convergência dos princípios relativos ao método participativo inclusivo enquanto pressuposto da partilha do poder na solução de problemas comunitários. Em relação à participação e colegialidade, sobre o associativismo de 11 de maio foi publicada

no Diário da República nº 20 de 1991. Esta Lei apenas foi regulamentada, parcialmente, em 31 de dezembro de 2002, através do Decreto nº. 84/02 do “Regulamento das Organizações Não-Governamentais, publicado no Diário da República, nº 106 a 31 de dezembro de 2002.

O Artº terceiro do Decreto-Lei nº2/07 reza serem princípios que exigem ampla intervenção e interação entre atores e destinatários.

Com assento legal no Artº terceiro da LC¹⁷² ao consagrar este princípio participativo, nos seus Artº oitavo, 27º e 33º, o Decreto-Lei 16-A/95, admite que o cidadão não participa na vida administrativa apenas através de eleição dos respetivos órgãos mas, é chamado a intervir no funcionamento quotidiano junto da ALE, a exemplo do papel ensaiado pelo NRA. Este tipo de participação é assegurado pelo Artº oitavo do referido Decreto. Lê-se no Artº 27º que é assegurado a todos os particulares o direito de intervir pessoalmente no procedimento administrativo ou nele se fazerem representar ou assistir e os órgãos administrativos podem ordenar a notificação dos interessados para se pronunciarem acerca de qualquer questão segundo o respaldado no Artº 33º por haver possibilidade dos órgãos da administração pública atuarem em estreita colaboração com os particulares tal como diz o Artº 7º, cabendo-lhes prestar informações e esclarecimentos assim como receber sugestões e informações necessárias.

Ao permitir a aplicação destas intenções, o Estado angolano tem conjugado esforços em debitar confiança nos princípios didático-pedagógicos, ensaiados na comuna do Dombe-Grande entre 1997 a 2007, advogados por vários autores das escolas anglo-saxónicas e latino-americanas de cujas experiências divulgadas foram implementadas pelo NRA e, apesar de se consagrarem na LC¹⁷³ através do Artº 54º, são previsíveis no Decreto-Lei n.º 2/07.

Assim, com a força da Lei, os órgãos colegiais fomentados nas comunidades através de processos educativos, à semelhança do NRA, buscam a participação e informação dos

¹⁷² Consagrara na Angola pós-colonial, um Estado unitário descentralizado e desconcentrado. No Artº 107º da LC se consagram o ensino público, particular e cooperativo enquanto no Artº 108º, a participação democrática no ensino, respetivamente.

¹⁷³ Com a promulgação da Constituição a partir de 6 de fevereiro de 2010 a LC nº 23/92 ficou revogada. A Lei nº 18/96, de 14 de novembro, aprova a Lei da revisão da LC. Diário da Republica, 14 de novembro de 1996. I Série nº 48. Decreto-Lei nº 2/07, de 3 de janeiro. Estabelece o quadro das atribuições, competências e regime jurídico de organização e funcionamento dos governos provinciais, das administrações municipais e comunais. Diário da república, quarta-feira, 3 de janeiro de2007. I série nº 2.

cidadãos, auxiliando a eficácia do funcionamento dos órgãos singulares na luta contra a pobreza através da inclusão na vida pública.

Apesar de todo este leque de instrumentos legais, as coisas nem sempre funcionaram como esperadas. Mas querendo que os CACS's legíveis no Decreto-Lei nº 2/07 e as autarquias se implementem, o Estado angolano arrisca-se a facilitar esta abordagem com base no reordenamento para o “*emponderamento*” das forças acima descritas, sem perder de vista o movimento social preexistente exigindo a representatividade sustentável.

iii.ii.ii Atores e agentes com experiência

Independentemente das experiências descritas até aqui, relativamente aos processos desencadeados em Angola por distintos atores e agentes de promoção do desenvolvimento comunitário, existe um repertório diversificado suscetível de sustentar um modelo de educação não-formal inclusivo justificado pelo grau de crescimento do movimento social preexistente.

Algumas representações de destaque em seguida:

a) ADRA – Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente

A capacidade de inovar com base nos princípios dos mais variados modelos de intervenção comunitária¹⁷⁴ e contextualizar para Angola, teria feito da ADRA, desde a sua fundação em 1990, uma reconhecida escola de desenvolvimento comunitário sustentável, se não fosse a sua vulnerabilidade consubstanciada no elevado índice de dependência das ajudas externas.

Enraizando-se nas conceções de Freire através “*de um processo educativo que nada tem a ver com a política vista no seu aspeto de luta pelo poder, mas sim com a sua dimensão substantiva relacionada com a convivência e as ações coletivas visando os movimentos sociais*” (ADRA, 2006, p.67), conseguiu influenciar no contexto sócio-político das comunidades desfavorecidas de cinco das 18 províncias¹⁷⁵ de Angola e cinco dos nove

¹⁷⁴ Extensão Rural, Método de Controlo Cerrado, Cooperativas de Consumo e de Produção, Grupo de pessoas de feição progressista, UNACA, OIKOS Portuguesas, escolas Anglo-saxónica, latino-americanas, Escandinávias, Centro-africanas, FAO, etc.

¹⁷⁵ Luanda, Benguela, Malanje, Huambo e Huíla

municípios¹⁷⁶ de Benguela, durante o mais complexo período caracterizado por guerra e paz ao mesmo tempo.

b) ICRA - Instituto das Ciências Religiosas de Angola

Em fevereiro de 1993 o ICRA criou o curso de educadores sociais, com equivalência de técnicos do nível médio habilitados para promover processos de desenvolvimento comunitário, que foi reconhecido pelo Ministério da Educação sob Decreto Executivo número 01, de 23 de março. Além da carga teórica, os educadores sociais são levados à prática por etapas de permanência, estágios institucionais e comunitários assentes na educação freireana.

c) ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povos para Povos

De 1995 a 2001, a ADPP criou a escola do professor do futuro (EPF) e, num esforço sistemático de fazer cobertura parcial da necessidade em professores do ensino primário qualificados ao nível nacional, forma jovens de todo o país em cursos com duração de dois anos e meio com realce aos princípios de desenvolvimento comunitário rural, embora sem estratégias claras¹⁷⁷ relativamente à pedagogia freireana, mas tem contado com o estabelecimento de parcerias com as autoridades provinciais do setor educação.

A vocação das EPF's consistia na preparação de um modelo de professor com competências de liderança comunitário rural (Angola - Manual de Formação, p.52-53), entre outras características, e no decurso da sua formação se integrava a definição de métodos modernos (DMM) repartidos em três diferentes categorias de instrução compreendidas entre estudos, cursos e experiências.

d) Outros

▪ PAN/EpT - *Plano de Ação Nacional / Educação para Todos*

O PAN/EpT é, em teoria, o principal documento da consulta pública nacional, complementar dos grandes documentos orientadores já elaborados como matriz concetual e

¹⁷⁶ Lobito, Benguela, Baía Farta, Cubal e Ganda.

¹⁷⁷ Para mais detalhes ver "Angola - Manual de Formação", 2009:24-25. Este manual ilustra as dificuldades de clarificar as estratégias da ADPP por advogar alguns princípios de educação para o desenvolvimento comunitário dentro do sistema formal.

operacional da estratégia de desenvolvimento e permite a prossecução dos desafios internacionais expressos em vários fóruns. A sua gestão faz-se através de uma comissão nacional de educação para todos (CNEPT) na qualidade de um órgão central presidido pelo Ministério da Educação. Através dele o Estado apresenta as projeções e simulações relativamente ao desenvolvimento escolar em níveis obrigatórios assim como da alfabetização para o período que vai até ao ano 2015.

Permite perceber como as opções de políticas traçadas para a planificação e a execução do PAN/EPT se resumem na reafirmação do papel estratégico da educação, na descentralização e desconcentração da gestão do sistema educativo, na construção de parcerias, na diversificação da oferta e na solidariedade e responsabilização.

- *PEP - Pacote de Emergência do Professor*

Assentes na perspectiva participativa e intensiva, em parceria com a direção provincial de Educação de Benguela (DPEB) de 1999 a 2007, o conselho norueguês ensaiou um programa educativo, destinado aos deslocados de guerra dos 15 aos 16 anos de idade, organizados em turmas de 20 alunos, ao que chamou de “Pacote de Emergência do Professor” (PEP).

- *UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância*

Nas mesmas estratégias e em circunstâncias similares, de 2002 a 2006, foi desenvolvido pelo UNICEF um projeto educativo em todos os municípios de Benguela que se convencionou chamar “Programa Vida e Paz” (PVP).

- *LUPP – Programa “Luta Urbana Contra a Pobreza”*

Sendo um programa financiado por um consórcio¹⁷⁸ que trata de questões da luta contra a pobreza particularmente em Luanda¹⁷⁹, o LUPP tem projetos adicionais relacionados com a governação local, apoiando o desenvolvimento de planeamento participativo com o uso de metodologias que incluem fóruns e outras formas de promoção

¹⁷⁸ CARE, DW, SC-UK e OWA

¹⁷⁹ Kazenga, Kilamba Kiayi, Sambizanga e Cacuaco

da participação dos cidadãos, com enfoque no reforço de ALE e suas interligações com as autoridades provinciais em termos de uma governação inclusiva, transparente, com uma maior responsabilização baseada em direitos. Também trata do engajamento dos cidadãos com os decisores, na replicação de abordagens sobre redução de pobreza, na inclusão social, económica e na advocacia política.

iii.ii.iii Estratégias de autossustentabilidade

▪ *Autofinanciamento*

Foi notório que grande parte dos problemas afetos ao setor de educação particularmente sobre o insucesso de projetos educativos reside na fraca capacidade sócio-económica dos agentes implementadores. Mesmo aplicação da LBSE n.º 13/01, na perspetiva de reformas para o melhoramento das condições didático-pedagógicas do pós-guerra, acontece numa altura em que a distribuição do OGE em Angola obedece a critérios discriminatórios, na medida em que aos Ministérios ditos não produtivos¹⁸⁰ se disponibilizam fatias mais baixas. Em média, o setor da Educação recebe cerca de 7% do Orçamento Geral do Estado, estando aquém das médias para a Educação em África, que são 17,8% e 16,7% nos países da SADC.

Tabela 12 - Atribuições orçamentais ao setor de educação

Exercício	Total em AKZ	%	
2001	5.526.291.378	5,06	-
2002	10.240.368.674	5,19	+ 0,13
2003	22.406.931.691	6,24	+ 1,05
2004	69.637.027.36	10,47	+ 4,23

Fonte: sínteses dos OGE's)

O montante de investimento, no período de 2004 a 2008, foi de 551.737.426.520,00Kz, com um crescimento acumulado de 140,77% e com uma taxa de crescimento de 188,09%". (INIDE, 2009, p.23). É, deveras, pouco compreensível a julgar pelo contexto histórico. Salvo implicações de guerra, o contexto socioeconómico de Angola esteve sempre numa posição estrategicamente folgada ao ponto de permitir realizações de

¹⁸⁰ Ministérios da Educação, Saúde e Cultura, Administração do Território, Família e Promoção da Mulher, etc.

qualquer dimensão. A fundação da *Diamang*¹⁸¹ em 1917 (Sá, 1996, p.33) para a exploração de diamantes, um dos dois maiores suportes económicos ao lado do crude e, a criação da Lunda Norte, pelo Dec^o n^o 84/78, de 4 de julho de 1981 como província com estatuto especial, provaram esta hegemonia.

Outro indicador histórico tem a ver com a coincidência da independência de 11 de novembro de 1975, que aconteceu numa situação financeira confortável, graças aos efeitos do primeiro choque petrolífero que se seguiu à guerra de Yom Kippur de 1973 segundo Pacheco (2002). Desde então o crescimento da exploração petrolífera prosseguiu sem comprometimentos e, oito anos depois do fim da guerra civil (2002-2010) acredita-se numa supremacia regional com a produção diária a rondar aos 1,2 milhões de barris, sem perder de vista a possibilidade de chegar ao teto de 2,2 milhões, posicionando o país, ao lado da Nigéria, na lista dos maiores produtores da África ao sul do Saará, representando mais de 50% do PIB, cerca de 90% das exportações e mais de 80% das receitas fiscais, deixando Angola em notável vantagem sobre grande parte dos países em desenvolvimento.

Olhando na tabela número sete, tendo em conta o conjunto de necessidades e a capacidade económica, ainda que teórica, o maior problema não está nos valores orçamentados mas, particularmente, nos procedimentos práticos de gestão que ainda é centralizada porque a autonomia financeira existente atualmente é apenas formal, visto que o OGE localmente tem sido deficitário e dependente da caixa geral do tesouro central (PRUALB¹⁸², 1995;1997). São, portanto, neste contexto que tem-se aprovado Decretos que visam a melhoria do sistema de educação em Angola.

A hegemonia acima descrita e a conseqüente teórica vantagem sobre a maioria de países em desenvolvimento traduzidas em estratégias mensuráveis e claras podem constituir o pilar de autossustentabilidade de projetos educativos não-formais em todos os aspetos. Na prática já existem medidas que, mais ou menos, respondem à preocupação na perspetiva política. O bônus do petróleo, que algumas regiões e determinados setores têm-se beneficiado, as escolas comparticipadas entre o governo e o terceiro setor, assim como os orçamentos municipais ensaiados pela ALE nos últimos dois anos, são exemplos clarividentes de que do OGE pode-se financiar ações educativas inclusivas na base de

¹⁸¹ Foi substituída pela ENDIAMA, empresa estatal criada sob Dec^o n^o 6/81, de 15 de janeiro, com sede em Luanda.

¹⁸² Projeto de Reabilitação Urbana e Ambiental de Lobito e Benguela

temas geradores e transversais como também de tecnologias adaptadas em respeito aos calendários sazonais regionais, permitindo a promoção da pesquisa dos resultados económicos e a divulgação do impacto social.

iii.iii Caracterização geral do modelo

Este modelo prende-se com um modelo educativo inclusivo caracterizado por uma relação de cooperação contínua entre operadores, financiadores, parceiros e grupos de referência, da qual se estabelece o princípio de flexibilidade como um conceito de impositação didático-pedagógica por serem-lhes peculiares os métodos formativos ativos de pesquisa-ação e experimentação, pois a sua interpretação consiste na adequação de objetivos, métodos, meios, estratégias, conteúdos, instrumentos, espaços, tempo, assim como a organização administrativa e curricular, gestão de recursos, etc., às exigências formativas dos interesses dos beneficiários em função das particularidades de cada realidade interpretada no contexto social, económico, político, cultural, etc. ora, aqui residem:

- As teorias bibliográficas;
- A realidade de Angola;
- As experiências do Dombe-Grande.

O centro de gravidade deste modelo não reside apenas na formação geral mas, essencialmente no que respeita ao treinamento e gestão das competências traduzidas em atitudes e capacidades da comunidade e passíveis de condicionar as estratégias de solução dos seus problemas *“procurando alcançar um conjunto de finalidades previamente estabelecidas, e que visam, no limite, formar o humano na plenitude da sua humanidade”*. Sebastião (2008), particularmente por defender *“uma criação da mente que inclui o conhecimento do mundo, ideias, regras morais e a escolha de finalidades últimas”* assentes no projeto antropológico com atenção à força vital¹⁸³ da pós-modernidade¹⁸⁴.

¹⁸³ Se as crianças e os adolescentes comem o pão dos pais é porque estes agarram-se neles afetivamente esperando obter um sentido para a vida. É isto que explica a “força vital” Bantu.

¹⁸⁴A característica da pós-modernidade, consubstanciada nas tecnologias de ponta e no desemprego, consiste na relação permanente da crise da educação, ou crises (de valores e de consensos entre o moderno [global], a tradição [local]) e educação.

O processo de apreensão do conhecimento é privilegiado pelos conteúdos curriculares resultantes de estudos de casos concretos identificados das análises periódica do contexto, através de trabalhos em grupos, por serem eles que fomentam os procedimentos ativos de aprendizagem consubstanciados nas técnicas de análise, síntese, abstração, generalização, dedução, desenvolvidos mediante a redescoberta e o conseqüente reordenamento de conhecimentos através da partilha e de solidariedade, partindo do princípio de que em educação para o desenvolvimento comunitário «ninguém sabe tudo e ninguém não sabe nada».

Objetivos:

O modelo rege-se nos objetivos do Artº 32º da LBSE, n.º 13/01 elegíveis na Resolução nº 9/07¹⁸⁵, de 26 de fevereiro, com o desafio de contribuir:

- a) Na erradicação do analfabetismo literal e funcional;
- b) No aumento de conhecimentos;
- c) No desenvolvimento das potencialidades, na dupla perspetiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento político, social, económico e cultural, para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida;
- d) No acesso da população adulta à educação e o progresso social do meio que a rodeia;
- e) Na cultura nacional, proteção ambiental, consolidação da paz, reconciliação nacional, educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- f) No desenvolvimento comunitário e rural integrados, como fator de atividade socioeconómica e para a criatividade do indivíduo, o modelo acresce a adequação aos complexos socioculturais¹⁸⁶.

¹⁸⁵Sobre estratégias da alfabetização em Angola

¹⁸⁶ Em 2003, a congregação Católica do Dombe-Grande persuadiu o Governo da Província a financiar algumas salas adicionais da escola Sant'ana, para o IMNE, cujo ingresso tem conhecido a adesão de muitos jovens e adolescentes vindos dos centros urbanos sobretudo Lobito e Benguela onde as facilidades de ingresso são escassas. O procedimento do Mundombe serve

Os objetivos educativos emergem dos valores mais elementares mediante princípios democráticos e participativos, relativos aos direitos humanos, cooperação, solidariedade, desenvolvimento sustentável, proteção ambiental, globalização em que os beneficiários tornam-se gestores dos processos educativos de que são alvos implicando a adequação do aparato de gestão.

a) Destinatários

No cômputo geral os destinatários são famílias excluídas. Todos os cidadãos especialmente os grupos socialmente desfavorecidos: mulheres, jovens, desmobilizados de guerra, líderes comunitários, autoridades endógenas, adultos analfabetos, desempregados, etc.

b) Métodos

Os métodos privilegiados pelo modelo são todos aqueles que se enquadram no conjunto dos MAIPP's, MIIDOI's, DOI's, DC, consubstanciados em trabalhos de campo e inclusivos entre cooperativos, de interação social e relativos à oralidade, por caracterizarem os aspetos didático-pedagógicos ativos que em geral dão espaço à atividade de pesquisa de saberes endógenos e troca de experiências que, ao seu nível, consentem a valorização da identidade quer coletiva, quer singular, segundo a predisposição comunitária, tendo em consideração às exigências pessoais e aos distintos contextos.

Combina a aprendizagem com o nível de desenvolvimento, para não perder de vista a idade cronológica e de desenvolvimento mental, permitindo que os envolvidos possam orientar o seu percurso educativo de acordo com as necessidades e motivações do singular ao coletivo e vice-versa em que a avaliação seja um instrumento de aplicação contínua e exercida na vida quotidiana estabelecendo pilares de soluções complementares às tarefas com resultados estimulantes refletidos no seio da família (Vygotsky, 1991, p.95).

c) Estratégias

- Alfabetização funcional

A alfabetização¹⁸⁷ funcional é aqui considerada como etapa de um processo integrado de educação seletiva permanente de modo apropriar ao cidadão um papel cívico, social e económico e, como tal, conjugada como uma das grandes estratégias do modelo.

No domínio da erradicação do analfabetismo PAN/EpT¹⁸⁸ ressaltaram metas da taxa de alfabetização da população adulta até 75% em 2015 mas a LBSE nº 13/01 realça a alfabetização e pós-alfabetização no quadro do ensino primário, deixando aberto um amplo espaço de manobras de processos não-formais por se tratar do subsistema de educação de adultos, cuja organização programática de conteúdos e de metodologias quer seja de educação e avaliação, bem como a durabilidade, são adequáveis às características, necessidades e aspirações dos interessados o que vai para além da alfabetização literal.

- Parcerias

A promoção de parcerias público-privadas¹⁸⁹ e a cooperação é assegurada pelo Decreto-Lei nº 2/07 segundo o Artº 94º, seja com empresas públicas, cooperativas, ONG's, com outras instituições privadas sem fins lucrativos. O Artº 120º do Decreto-Lei 16-A/95 esclarece estar-se perante o contrato administrativo traduzido nos acordos de vontades mediante projetos sociais de índole participativo como finalidades e interesses públicos, pelos quais se constituem, modificam ou extinguem as relações jurídicas de direito público entre a ALE, os ANE's e parceiros. É também uma forma de participação particularmente realçada no Decreto-Lei nº 2/07 tendo em conta a perspectiva da descentralização e desconcentração administrativa.

O problema de financiamento dos processos educativos comunitários pode ser ultrapassado com o estabelecimento de parcerias por quanto que o Decreto 6/95 e despachos subsequentes nomeadamente números 29/96, 38/96 e os Decretos 80/99 e 30/00, em relação à desconcentração financeira, garantem que o Ministério das Finanças passa a fixar a percentagem global a atribuir aos orçamentos da ALE. Aos governos provinciais são dados poderes para estabelecer critérios e mecanismos para subdividir o orçamento deixando abertas oportunidades de financiar projetos comunitários participativos sustentáveis antes assegurados pela comunidade internacional.

¹⁸⁷ O programa nacional de alfabetização com a participação dos ANE's desencadeou-se de forma mais abrangente e estruturada, a partir de 1997.

¹⁸⁸ Sob o lema "*Educação para Todos*", em 1991.

¹⁸⁹ A partir de 1991, o governo passou a reconhecer vantagens de estabelecimento de parcerias público/privadas.

d) Estrutura curricular

O histórico da aplicação da LBSE n.º 13/01, ilustra que as preocupações da melhoria do sistema de educação em Angola, contando com a colaboração de toda a sociedade, datam de 1991, sem, no entanto, inserir-se claramente nas estruturas socioculturais endógenas. Por exemplo, ficou por esclarecer a omissão de matérias que marcam o desenvolvimento global nomeadamente as atividades desportivas, recreativas, culturais, extracurriculares e extraescolares, tidas em conta de 1978 a 1991. Na mesma ordem foram subalternizados os conteúdos relativos à educação sexual (HIV/SIDA e ITS's), género, democracia e cidadania, educação cívica e direitos humanos, educação ambiental e desenvolvimento comunitário, história e geografia locais, NTIC's, etc.

Na perspectiva de se predefinirem currículos personalizados através de uma didática flexível nos objetivos e nas estratégias em função do ritmo de aprendizagem, o modelo considera a liberdade, segundo Vitorino (s/d) dos ANE's de modo a serem apelados para ficarem sob livre responsabilidade na elaboração e implementação de currículos adaptáveis à cada realidade fazendo com que em situações concretas atuem como centros profissionais.

e) Avaliação

Dando ênfase às políticas qualitativas por causa da gestão das competências, o modelo centra-se no debate sobre a adaptação e modernização do método didático-pedagógico e da administração dos respetivos processos de promoção da cultura democrática. Tem a ver com um processo educativo do centro do desenvolvimento humano através do reaproveitamento dos talentos ocultos e inerentes ao ser social.

Este modelo expressa o desafio de assegurar a materialização do processo formativo creditando certificados, o que implica a realização da avaliação, como um elemento integrante do processo docente-educativo, de construção e desenvolvimento de uma sociedade democrática e próspera, o que exige a adoção e a implementação de políticas educativas que contribuam para a formação e valorização do capital humano na perspectiva da redução das desigualdades sociais.

Assim, a avaliação contínua de tipo formativo da qual se colhem as forças e dificuldades nas quais se apoiam os resultados para otimizar o processo através da monitorização contínua como requisito da atividade didático-pedagógica desenvolvida.

f) Administração

O modelo é caracterizado por um sistema burocrático contextualizável e flexível, por ser participativo e, portanto, aberto, integrado aos princípios da promoção associativa, cujo promotor com capacidades de adaptação e inserção na comunidade, comprometido e disponível, aprende ensinando mas, também, colabora e facilita o desenvolvimento das dinâmicas de processos didático-pedagógicos, sendo líder, orientador, moderador, pesquisador, tutor, mediador do qual se espera por um desenvolvimento comunitário culturalmente organizado e especificamente humano.

Com pequenas turmas em regime de círculo de interesses, mais ou menos heterogêneas, adaptáveis a quaisquer espaços, o professor deixa de sê-lo e passa a facilitador, monitor, árbitro, assistente, fomentador de espaços de liberdade para que o aluno transite sem dificuldades a sujeito-beneficiário e contribuinte da ação pedagógica com ideias sustentáveis, mediante as dinâmicas de grupos, questionando, sugerindo para que seu aprendizado esteja mais perto de formar um cidadão participante ativo, colaborador conscientizado, na perspectiva de Freire.

Deixar de ser professor implica despir-se de preconceitos burocráticos e de espírito paternalista e populista mas, também, saber evitar levantar falsas expectativas, conhecer, analisar e agir de acordo com o grau de organização da estrutura de apoio e do nível de intelectualidade do grupo, conhecer os aspetos socioculturais a ele adstrito, saber adotar uma atitude pedagógica permanente, desprovida de imposições dos pontos de vista privados, saber negociar, dialogar, ser observador atento mas equidistante, tolerante, responsável e paciente, representando os interesses dos beneficiários, etc. Assim, dispensa-se toda e qualquer máquina administrativa e seus recursos adicionais em virtude de se centrar exclusivamente na gestão de competências.

Ao considerar o método CAT¹⁹⁰ complementar aos MAIPP's para todas idades, em termos curriculares, o modelo permite a aproximação do sistema formal ao não-formal

¹⁹⁰ Conhecer, Aprender e Trabalhar.

respaldando o exposto no Artº 31º, da LBSE n.º 13/01, em relação à educação de adultos tendo em conta que, “*visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agrossilvo-pastoris, destinando-se à integração socioeducativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade* (LBSE, 2001).

Assim o modelo flexibiliza a definição, adoção e opção do uso e aproveitamento dos recursos, meios e instrumentos educativos nomeadamente, programas, calendários, horários, agrupamentos e organização de turmas, currículos, conteúdos, perfis de créditos formativos tal como o aproveitamento de espaços físicos, institucionais, temporais e virtuais, mas, também, na seleção e definição de métodos, técnicas, procedimentos, etc., de acordo com as necessidades dos interessados. Defende e sujeita-se ao estabelecimento de parcerias com instituições do poder local¹⁹¹ e, para conciliar a teoria à prática, cria espaços de experimentação. Em resposta aos objetivos, no final de cada jornada faz-se emergir importantes elites sociais. De uma forma geral, a organização de espaços físicos concorre “*de uma conceção de educação descentralizada a partir do professor*” compreendida em:

- Trabalhos de pequenos grupos debaixo de sombras ou em volta de mesas seguidas de plenárias e participação do facilitador auxiliado por cofacilitadores¹⁹² e portavozes de grupos, quando não há campo de experimentação ou;
- Sentados em círculos, segundo estruturas de *onjango*, estimulando a comunicação cooperante e solidária o que favorece a pluralidade de ideias no debate de experiências e na compreensão do sujeito da educação. a presença da figura do cofacilitador responde o facto de que na educação libertadora, fundamentada pelo diálogo motivador de freire, o educador, enquanto sujeito da educação, também é educando e vice-versa (Piletti, 2003, p.9-15).

É caraterístico também ao modelo o uso estratégico de línguas locais, de estímulos das participações de instituições promotoras, famílias e beneficiários. Para a dinamização das ações letivas, escolhe-se preferencialmente, as épocas de cacimbo por

¹⁹¹ Poder endógeno, poder administrativo, empresas.

¹⁹² As lideranças e aqueles que apresentam maior capacidade de apreensão dos conhecimentos

causa das atividades económicas familiares e de constrangimentos derivados das precipitações.

iii.iv Avaliação perspectiva do modelo

iii.iv.i Pertinência

A pertinência do modelo prende-se com o facto de se enquadrar no contexto legislativo vigente e nas políticas do governo para a melhoria das condições básicas de vida das populações e perspectivas do Estado angolano.

Os seus resultados práticos respondem às dificuldades das OSC's mas também aos apelos do governo no que se refere à melhoria do estado de segurança alimentar através do incremento de competitividades, no fortalecimento do capital humano e da mobilização dos recursos locais em função das políticas atuais consubstanciadas na consolidação do processo de paz segundo o Memorando de Entendimento do Lwena (MEL) e ao programa geral do resgate dos valores endógenos mediante a valorização e o aproveitamento de recursos locais.

Partindo das experiências do Dombe-Grande caracterizadas com a aderência da ALE aos processos desencadeados pelo movimento associativo rural pode-se pensar num modelo mais alargado potenciador das condições da redução da pobreza através de projetos de educação inclusiva.

Nestes aspetos particulares, o impacto do método participativo em processos de educação comunitária promovida entre comunidades rurais associadas na comuna do Dombe-Grande de 1997 a 2007, ao corresponder positivamente com as expectativas, serve de experiências para novas abordagens.

iii.iv.ii Eficácia

Ao contrário do “Projeto *Onjuluka*” implementado num contexto de guerra e paz, democracia e ditadura, este modelo projecta-se para uma realidade de relativa estabilidade sociopolítica económica e cultural, com vias de comunicação otimizadas e sem populações deslocadas nem por reassentar.

Adicionado o presente quadro à estratégia de estabelecimento de parcerias entre distintos atores e operadores locais, proporciona as condições que levam à formulação do modelo educativo mais interventivo.

iii.iv.iii Eficiência em relação aos custos versus benefícios

A análise parte dos 751.575,40USD desembolsados¹⁹³ pelo FR em dez anos da intervenção para o fomento de 13 grupos associativos através do “emponderamento” de 65 líderes comunitários em representação das 1200 famílias¹⁹⁴, para intervirem junto do poder local, tal como descrito na tabela nº oito. Em média, o FR gastou 9018,90USD em 12 meses, isto é, 693,72usd por cada grupo associativo, 10,68 a favor de cada líder que, “empoderado” formou cerca de 18 das 1200 famílias previstas, pressupondo que cada uma delas gastou pelo menos, 8,50usd por se adicionarem, no desembolso total, os 15% em espécie de outras contribuições. Dialogar com os decisores políticos, defender os seus direitos, participar em ações que lhes são pertinentes, negociar financiamentos com distintos doadores, etc., mas, acima de tudo, ganharam o que não tem preço: a dignidade humana. Com apenas 10,68usd formou-se um líder comunitário com competências de promover uma educação sustentável de 18 famílias, num total de 90 habitantes do Dombes-Grande que, com 765,00usd, tornaram-nos capazes de fomentar a segurança alimentar, assegurar o saneamento básico.

Tabela 13 - Desembolsos da intervenção (1997-2007)

N/º	Período	Orçamento/USD	%
01	1997	N/c	0,00
02	1998	154.241,85	20,52
03	1999	182.330,85	24,25
04	2000	N/c	0,00
05	2001	85.623,65	11,39
06	2002	75.809,05	10,08
07	2003	110.100,00	14,64
08	2004	94.200,00	12,53
09	2005	49.270,00	6,55
10	2006	N/c	0,00
11	2007	N/c	0,00
Total		751.575,40	100

¹⁹³ Não incluem os 10% das contribuições de outros doadores e os 5% das participações dos beneficiários por serem financiamentos em espécie.

¹⁹⁴ Cerca de seis mil do total de 95.677¹⁹⁴ habitantes do Dombes-Grande

.Partindo da experiência acima descrita, pode-se desenvolver projetos anuais desta índole com, pelo menos, cerca de 10.00USD para cada excluído, na perspectiva de baixa de custos à medida que a sustentabilidade dos resultados se consolida. Repare-se que de 1993 a 2005 disponibilizados 880.672,52USD, sem resultados mensuráveis mas, a partir de 1997,o FR ofereceu 75.157,54USD a fundo perdido por ano, em benefício de 1200 famílias, montante que mesmo ao nível local pode ser angariado.

iii.iv.iv Em relação à viabilidade

A intervenção garante sustentabilidade com os grupos associativos fomentados desde queos projetos sejam separados do poder local definindo-o com o grupo de parceiros e de referência da intervenção, com o envolvimento das respetivas administrações em todo o processo de educação e gestão.

iii.iv.v Impacto segundo os objetivos

São assim considerados, previsíveis criadores de premissas de “*emponderamento*”, isto é, excecionalmente educativos, desenvolvedores, com acesso à apreensão de conhecimentos mais atualizados. Facilitam a interpretação de informações sobre o desenvolvimentointegrado e o progresso social do meio e do quotidiano através de emissão de juízos da pertinênciada consolidação e exploração dapaz para o cultivar do espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais, através da educação cívica para a reconciliação nacional e participação ativa do cidadão.

A força do modelo emerge nos valores mais elementares mediante princípios democráticos e participativos, relativos aos direitos humanos, à cooperação, solidariedade, desenvolvimento sustentável inerente à globalização pelo que os beneficiários tornam-se gestores dos processos dos objetivos educativos de que são alvos desde que permitam-lhes alterar o quadro de vulnerabilidade através do fomento associativo.

E suma trata-se da projeção de um modelo educativo que tende promover programas formativos com especial atenção à competência garantindo um conjunto articulado de fatores interventivos de natureza cognitiva, afetiva, racional, social e prática inseridos sobre as peculiaridades de qualquer beneficiário para todo aprendizado.Não havendo um melhor para todos os contextos, este torna-se pertinente para a realidade angolana por quanto a

metodologia integrada torna-se também pertinente numa era de globalização e de cultura democrática.

Garante o sucesso através do respeito aos aspetos de índole antropológica e sociocultural flexibilizando tudo (objetivos, estratégias, programas, conteúdos, métodos, tempos letivos, meios, línguas, avaliações, tecnologias educativas, espaços, sistema burocrático, recursos, organização e composição da turma, perfil do destinatário) com outorga de certificados e diplomas como garantia de ingresso nos níveis a seguir.

CONCLUSÕES GERAIS

Mesmo com a avaliação prevista para o ano 2012, com a Lei de Base do Sistema de Educação n.º 13/01, ora em vigor a partir de 2004, no âmbito geral, as mudanças no contexto dos processos educativos são mensuráveis, excepcionalmente na parte teórica, permitindo abertura para demais da área. Assim, os processos até então tidos como sendo da periferia, por causa dos seus espaços quer em termos de conteúdos selecionados e metodologias aplicadas, quer os grupos beneficiários, tal como é o caso da educação não-formal, particularmente no âmbito comunitário, passaram à elegibilidade. O certo é que a pertinência da LBSE n.º 13/01 aqui mencionada reside na teorização de elementos que permitem o entrosamento de processos relativos ao sistema educativo não-formal com base em experiências atuais.

Das experiências descritas dos processos educativos associativos de intervenção inclusiva, promovidos no seio das comunidades rurais particularmente da comuna do Dombe-Grande, foi possível medir a fiabilidade dos instrumentos e meios didático-pedagógicos aplicados, pese embora dispendiosos e em certos casos inadequados aos espaços físicos e sociais que, do resto, superaram as expectativas se comparados com o que se sabe do processo da educação formal atual em Angola.

Do resto, a estratégia-chave e mobilizadora, para a experimentação de um modelo pedagógico sustentável, mais abrangente e menos onerosa para a realidade angolana, reside na sistematização e vulgarização do volume dos resultados registados no Dombe-Grande e o respetivo impacto de modo a permitir que um vasto auditório se aproprie desta informação para influenciar as políticas do setor educativo.

RECOMENDAÇÕES

O modelo educativo, consubstanciado em métodos participativos, é também um instrumento político e do poder pelo que não deve se dissociar da dimensão do discurso pedagógico-institucional para servir de via de superação das dificuldades registadas nas presentes reformas educativas, quer em termos metodológicos, quer burocráticos e recursos necessários, como princípio estratégico fundamental.

Das constatações registadas, das experiências do Dombe-Grande de 1997 a 2005, ficou claro que a dependência efetiva dos operadores à comunidade internacional, em relação às necessidades, contribuiu sobremaneira na dificuldade de manutenção de quadros com qualidade desejada, por causa da opção aos contratos a termo certos. De igual razão, os programas educativos estabeleceram-se em função dos orçamentos aprovados e nem sempre os desembolsos seguiram os preceituados, descompassando as exigências de terreno.

Entretanto, provou-se que até 2007, algumas empresas petrolíferas compreenderam e cederam à participação através de parcerias com os operadores de referência com idoneidade reconhecida e instituições bancárias com vocação ao crédito de desenvolvimento rural. Com estas sensibilidades, adicionadas aos instrumentos legais vigentes, para além das capacidades económicas que o país predispõe, é oportuno advogar a legibilidade de projetos desta índole no OGE mas, também, a abrangência na aplicação da Lei de entidades de utilidade pública e legislação do mecenato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuna, P.(1993).*Cultura tradicional Banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.
- Alves, S. (1951). “*Dicionário etimológico bundu – português*”. V. I. Lisboa.
- Andrade, F. (2000). *Isto é uma vida de improvisos – Estudo sobre deslocados em Malanje e Benguela (1979)*. Luanda: Editora Humbi-Humbi.
- Azevedo, M. & Azevedo,G. (1996). *Metodologia científica. Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, M. & Azevedo,G. (2006). *Metodologia científica. Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bajoit, G. (2006). *Tudo muda. Proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Lisboa: Editora Unijui. Ijuri
- Bengoa, J. (1987). L'Education pour les mouvements sociaux. In *Proposiciones*. Nº 15. Santiago do Chile.
- Birou, A. (1982). *Dicionário das ciências sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cascant, J. (2006) *Pedagogias participativas, associativismo educativo & produção de conhecimento nas escolas Angolanas: Explorando espaços institucionais para a conscientização de género*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Chambers, R. (1995). Desenvolvimento rural, fazer dos últimos os primeiros. In *Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente*. Luanda
- Childs, M. (1949). *Kinship and character of the Ovimbundu– being a description*. London: Dawson of Pall Mall.
- Cruz, V. (2006). *O estatuto do Indigenato. Angola, a legalização da discriminação na colonização portuguesa*. Luanda: Edição Xá de Caxinde.

- David, R. (1997). *Da justiça tradicional nos Umbundu*. Luanda: INALD.
- Dieterich, H. (1999). *Novo guia para a pesquisa científica*. Universidade Regional de Blumenau: Editora da FURB.
- Estermann, C. (1950). Etnografia do sudoeste de Angola. In *Memórias J.I.U.* n° 30. Lisboa.
- Ferreira, I. (2007). *Construindo espaços de participação e influência. A experiência do Dombe-Grande*”. In *I Encontro Nacional Das Organizações da Sociedade Civil Em Angola*. Luanda: ADRA-DRC Cidadania.
- Ferreira, I. (2007). *The role of community association in promoting citizenship and building democracy: Exploring the case of NRA*. In *Núcleo Representativo de Associações and Associations in Dombe-Grande Comune*. [Tese de dissertação de mestrado]. Sussex University.
- Ferrinho, H. (1978). Cooperativa e desenvolvimento rural. In Coleção “*Técnica Agrária*”. Lisboa: Clássica Editora.
- Formozinho, J., Fernandes, M., Machado, J., Ferreira, I. (2005). *Administração da escola. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições ASA.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *Conscientização: Teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro Editora.
- Gomes, J. (2005). ONJULUKA. In *Intervenção comunitária da ADRA - Antena Benguela 1990 – 2005* . Lobito: GAS - Grupos África da Suécia.
- Gomes, J. (2006). O papel da sociedade civil, das igrejas e autoridades tradicionais no processo eleitoral. In conferência *Promoting Credible Elections and Democratic Governance in África*. Benguela.

- Gomes, J. (2007). Algumas Experiências das ONG's em Micro-crédito. In conferência proferida na *Administração Municipal de Benguela* promovida pela BP e ADRA.
- Gongo, C., Farinha, H., Pacheco, F., Ferreira, I. (2006). *Manual de desenvolvimento comunitário*. V.2 e 3 (em busca da Cidadania, construindo Local, pensando Global). Luanda: ADRA
- Gongo, C., Farinha, H., Pacheco, F., Ferreira, I. (2006). *Manual de Desenvolvimento Comunitário*. Vol. 3 (Construindo local, pensando global).Luanda: ADRA
- Grácio, R. (s/d). *Educação e educadores*. Lisboa: Livros Horizontes, Lda.
- Guebe, A. (2003). *O que eu aprendi no Otchoto*. Luanda: Kilombelombe.
- Guenec, G., Valente, F. (1972). *Dicionário português – umbundo* .Luanda: IICA.
- Gyman-Boadi, I. (2001). Sociedade civil e desenvolvimento democrático em África. In *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henderson, W. (1990). *A igreja em Angola – Um rio com várias correntes*. Luanda: Editorial Além Mar.
- Henderson, W. (1990). *A igreja em Angola – Um rio com várias correntes*. Luanda: Livraria Evangélica “O Barquinho”.
- Le Brass, F. (2003). Como organizar e redigir relatórios e teses. Métodos. In *Guias de Apoio ao Estudante e Profissional*. Publicações Europa-América, Lda.
- Leontiev, A., Vygotsky, S., Lúria, R. (1991). *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Psicologia e Pedagogia I. Biblioteca de ciências pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leontiev, A., Vygotsky, S., Lúria, R. (2003). *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauros Editora.

- Lofort, M. (2000). *Género e poder – Entre os Tsonga de Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Malumbu, M. (2005). *Os Ovimbundu de Angola: Tradição – economia e cultura organizativa*. Roma: Edizioni Vivere.
- Marconi, A. & Lakatos, M. (2007). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas S.A..
- Mário-Kajibanga, C. (2007). *Notas sobre MAIPPS- Métodos Ativos de Intervenção e Planificação Participativa*. Benguela: KAT – Empreendimentos & Consultoria, Lda.
- Mendel, G. (1973). *Conhecer a criança. – Para descolonizar a criança*. Publicações Dom Quixote.
- Mendes, R. (2007). *A avaliação da aprendizagem para além da nota. (Contribuição à Definição de Estratégias de Avaliação no ISCED Benguela)*. Benguela: KAT – Empreendimentos & Consultoria, Lda.
- Mendes, R. (2006). *Estratégia para a avaliação da aprendizagem dos estudantes no instituto superior de ciências da educação em Benguela*. Universidade Agostinho Neto: Centro Universitário da Huíla.
- Negrão, J. (2001). *Cem anos de economia da família rural africana*. Maputo: Promédia.
- Neto, C. (2000). *Angola no séc. XX (até 1974)*. Luanda: Zaina Editores
- Ngula, A. (2003). *A escolarização em África. Das grandes ilusões à pedagogia do projeto*. Roma: Edizioni Vivere.
- Pacheco, F., Andrade, F., Santos, G. (1999). *Desenvolvimento local e ambiente: A experiência da ADRA e o caso dos municípios dos Gambos*. ONG dos países de língua oficial portuguesa na luta contra a pobreza pelo bem-estar e a cidadania. Lisboa: ACEP.

- Pereira, C. (2001). *Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática*. Brasil: Editora Vozes.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Brasil: Artmed Editora S. A..
- Perrenoud, P., Thurler, G., Macedo, L., Machado J., Alessandrini, D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Brasil: Artmed Editora S. A..
- Pilleti, N. (2003). *Sociologia da educação. Educação*. 3ª Impressão. São Paulo: Editora Ética.
- S/A (1999). *Angola explicada: ascensão e queda do processo de paz de Lusaka*. Nova Iorque: Human Rights Watch.
- S/A (2009). *Repensar em Educação em Angola*. Voz da América.
- Santos, E. (1969). *Religiões de Angola*. Lisboa: J.I.U.
- Schubert, B. (1999). *Os protestantes na guerra angolana depois da independência*. Département missionnaire des Églises protestantes en Suisse romande, pp. 405-413. Lausanne : Lusotopie.
- Souza, L. (1993). *Desenvolvimento de comunidades e participação*. São Paulo: Cortez editora.
- Vianna, O. (2001). *Metodologia do trabalho científico: Um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: E.P.U.
- Vygotsky, S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Xavier, M. (2000). *A igreja metodista unida e a revolução angolana*. Ensaio sócio-histórico. Edição do autor Angola.

Legislação consultada:

Decreto n.º 40/80, de 14 de maio de 1980. *Organigrama do sistema de educação*. Luanda.

DSN em África. Formação de Professores Primários Dedicados ao Ensino nas áreas Rurais. (2006). In *Federação das associações ligadas ao movimento internacional*. Zimbabwe: Humana People to People.

ADRA. (2002/3). *Formação em Desenvolvimento Comunitário*. 2º/3º Módulos. Luanda.

ICRA. (s/d). *As práticas do educador social*. Luanda: CAFOD Just one world.

INIDE. (2009). *Informações sobre a Implementação do novo Sistema de Educação. Reforma educativa do ensino primário e secundário*. Inclui a Lei de Bases e o Decreto n.º 2/05. 1ª Ed. Ministério da Educação. Luanda.

INIDE. (s/d). *Relatório explicativo dos organigramas do sistema de educação*. (Elaborado com base na Lei 13/01, de 31/12). Ministério da Educação. República de Angola. LEI 14/91, de 11 de maio. “Sobre Associativismo em Angola”. Diário da República n.º 20. I Série. República de Angola.

Lei de Bases do Sistema de Educação n.º 13/01, de 13 de janeiro de 2001. Assembleia Nacional. República de Angola.

Lei de Bases do Subsistema de Educação. *Estatutos do subsistema de educação de adultos*. Artigo 34º. (Lei 13/01 de 31 de dezembro) = anteprojeto = (2003). Ministério da Educação. República de Angola.

Lei N.º 13/01 de 31 de dezembro de 2001. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Angola. Assembleia Nacional. Diário da República, 1ª série, n.º 65, 31 de dezembro de 2001. Luanda : Imprensa Nacional.

Lei N.º 23/92 de setembro de 1992, Revisão Constitucional da República de Angola. (1994. 2ª Edição).

Lei Nº 9/04, de 9 de novembro de 2004. *Lei de Terras*. Diário da República nº 90. I Série. República de Angola.

Relatório das Nações Unidas para Angola (1994).

Relatório de *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.* (1978). Luanda. Ministério da Educação: Imprensa Nacional. República de Angola.

Relatório do seminário de *capacitação às FOC's, instituições do estado e religiosas sobre conteúdos de educação cívica* (2004). Projeto Onjango. Antena Luanda-Bengo.

Relatório sobre *revisão do apelo das nações unidas para Angola* de setembro 1994

Relatório sobre *Situação atual da educação e ensino e medidas de emergência*, (1984). Luanda: MED.

Webgrafia:

Abreu, C. (2006). *Civil society in Angola*. Inroads, Space and Accountability" Chr. Michelsen Institute (CMI). Inge Amundsen. Angola Instituto de Pesquisa Económica e Social (A-IP). Bergen e Luanda. Acedido eletronicamente em: www.cmi.no/publications/file/2411-civil-society-in-angola-inroads.pdf.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Englehart. Acedido eletronicamente em: <http://www.google.com.br>.

Bloom, B.; Hastings, T.; Madaus, F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation student learning*. New York: McGraw-Hill. Acedido eletronicamente em <http://www.google.com.br>.

Pacheco, F. (2002). *Caminhos para a cidadania: poder e desenvolvimento a nível local na perspetiva de uma Angola nova*. Acedido eletronicamente em <http://www.memoria-africa.ua.pt>

- Pacheco, F. (2005). Angola; construindo cidadania num país em reconstrução - experiências da ADRA. In *V Colóquio sobre Paulo Freire*. Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisa. Brasil: Universidade Federal de Pernambuco. Acedido eletronicamente em http://www.paulofreire.org.br/textos/conferencia_angola.pdf
- Pestana, N. (2003). Dinâmicas da sociedade civil em Angola”. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Acedido eletronicamente em http://www.cea.iscte.pt/index.php?option=com_docman&task=doc.
- Pnud. G. (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Acedido eletronicamente em <http://www.mirror.undp.org/angola/LinkRtf/nhdr2004>
- Unicef (2004). Relatório acedido eletronicamente em www.noticiaslusofonas.com/view.php.

ANEXOS

ANEXO I – MODELO DO INQUÉRITO

FICHA DE INQUÉRITO Nº I (variante semifechada)

IMPACTO DO MÉTODO PARTICIPATIVO EM PROCESSOS EDUCACIONAIS COMUNITÁRIOS - o caso dos grupos associativos do Dombe-Grande -

I. DADOS GERAIS:

Idade Sexo: (M) (F) Ocupação social

Beneficiou-se de formações/capacitações/treinamentos através da ADRA? sim: não:

Caso sim mencione três:

1 _____ Local _____ Data ___/___/___

2 _____ Local _____ Data ___/___/___

3 _____ Local _____ Data ___/___/___

É membro de uma associação? sim: não:

Caso sim, qual? _____ desde quando? ___/___/___ cargo que ocupa? _____

II. INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS

Marcar com um X na resposta escolhida:

No fomento associativo do Dombe-Grande a ADRA aplicou o método participativo:

sei não sei talvez

As associações do Dombe-Grande foram criadas com base no projeto educativo da ADRA:

sim: não: talvez:

O processo educativo promovido pela ADRA permitiu desenvolver a consciência de cidadania nas comunidades do Dombe-Grande: sim: não: talvez:

Caso sim indicar 3 exemplos das práticas de cidadania resultantes deste processo:

1 _____ Local _____ Data ___/___/___

2 _____ Local _____ Data ___/___/___

3 _____ Local _____ Data ___/___/___

Grau de participação das associações nas formações da ADRA: riscar na escala

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indicar três aspetos que justificam o número que riscou:

1 _____ Local _____ Data ___/___/___

2 _____ Local _____ Data ___/___/___

3 _____ Local _____ Data ___/___/___

Os grupos associativos do Dombe-Grande aplicam o método participativo no seu dia a dia:

sim não talvez

Caso sim mencionar três formações realizadas pelas associações sem a ADRA:

1 _____ Local _____ Data ___/___/___

2 _____ Local _____ Data ___/___/___

3 _____ Local _____ Data ___/___/___

Tipo de relacionamento entre os promotores e beneficiários durante as formações: Vertical

Horizontal Cooperativa Outros

Grau de participação dos grupos de referência no cumprimento dos programas educativos:

Baixo Razoável Aceitável Bom Muito Bom Excelente

Obrigado pela sua colaboração

Dombe-Grande

FICHA DE INQUÉRITO Nº II (variante semifechada)**IMPACTO DO MÉTODO PARTICIPATIVO EM PROCESSOS EDUCACIONAIS COMUNITÁRIOS
- o caso dos grupos associativos do Dombe-Grande -****III. DADOS GERAIS:**Idade Sexo: (M) (F) Grau académico **IV. DADOS PROFISSIONAIS AO SERVIÇO DAS COMUNIDADES DO DOMBE-GRANDE:**Tempo de serviço a favor das comunidades: Razões da prestação de serviços Função:

Cursos/seminários/capacitações de superação específica para esta vertente de serviços:

1 _____ Local _____ Data ___/___/___

2 _____ Local _____ Data ___/___/___

3 _____ Local _____ Data ___/___/___

4 _____ Local _____ Data ___/___/___

5 _____ Local _____ Data ___/___/___

6 _____ Local _____ Data ___/___/___

Marcar com o X em baixo da resposta que escolher:

Grau de envolvimento nos processos fomentados no Dombe-Grande

Muito: Pouco: Mais ou menos:

Indicadores (3) do grau do seu envolvimento:

Graus de assunção das metodologias participativas

Muito: Pouco: Mais ou menos:

Indicadores (3) do grau da sua assunção:

Caracterização do método participativo

Marcar com o **X** no que corresponder com a sua resposta

O método participativo tem permitido alcançar os objetivos da educação comunitária

Sim: Não: talvez:

Tipo de relações estabelecidas entre os intervenientes (promotores / beneficiários)

Vertical Horizontal Cooperativa Outros

Indicadores (3) de estímulos de participação dos grupos de referência:

Indicadores (3) do controlo dos resultados de aprendizagem dos grupos de referência:

Meios didático-pedagógico aplicados em sessões com métodos participativos (3 indicadores):

Fontes de inspiração dos conteúdos enfatizados em sessões com métodos participativos:

a) Bibliográficos (3 indicadores):

b) Estudos de casos (3 indicadores):

Instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens (3 indicadores)

Meios de ensino utilizados (3 indicadores)

Condições físicas e psicossociais em que as sessões decorrem (escala de 1 a 5)

Calmia Tensão Iluminação Temperatura Espaço Ansiedade

Marcar com um X no que corresponder com a sua resposta em relação ao grau do cumprimento dos programas

Baixo Razoável Aceitável Bom Muito Bom Excelente

Marcar com um X no que corresponder com a sua resposta em relação ao grau de participação dos grupos de referência no cumprimento dos programas

Baixo Razoável Aceitável Bom Muito Bom Excelente

Muito obrigado pela colaboração

Dombe-Grande

ANEXO II – GRELHA DE ANÁLISE