

# **Pedagogias Participativas, Associativismo Educativo & Produção de Conhecimento nas Escolas Angolanas: Explorando Espaços Institucionais para a *Conscientização* de Género**

## **Resumo**

Esta pesquisa é um estudo sobre género e pedagogias participativas nas escolas do programa de educação formal Onjila, gerido pela ONG angolana ADRA em parceria com o Ministério de Educação de Angola. Partindo da perspectiva teórica das *Relações Sociais* (Kabeer, 1994), analisam-se três instituições: Agregado Familiar, o Estado e a Sociedade Civil, esta última com particular foco na ADRA, o programa Onjila, o seu método participativo CAT e as suas Zonas de Influência Pedagógica ZIPs. Partindo destes três espaços interconectados, são sugeridas algumas estratégias de acção. Assim, o Capítulo 1 e Capítulo 2 exploram respectivamente as causas das desigualdades educacionais de género dentro das Famílias e do Estado. O Capítulo 3 explora as influências recíprocas entre a ADRA e os espaços institucionais das Famílias, o Estado e outras organizações da Sociedade Civil em termos de desigualdades educacionais de género assim como a integração de género nos componentes pedagógicos e sociais no Onjila e na ADRA. O Capítulo 4 propõe estratégias de acção baseadas nos capítulos precedentes.

**“Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it”** – Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers, This Bridge Called My Back  
Gloria Andalzúa

*[“Porqué é que estou compelida a escrever? Porque escrever salva-me desta complacência que temo. Porque não tenho opção. Porque devo manter o espírito da minha revolta e a mim mesma vivos. Porque o mundo que crio na escrita compensa por aquilo que o mundo real não me dá. Escrevendo ponho ordem no mundo e dou-lhe uma asa para poder pegar nele” Falando em Linguagens: uma carta as Escritoras do Terceiro Mundo, Esta Ponte Chamado Retorna,  
Gloria Andalzúa]*

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer às colegas do mestrado de género, pela fonte permanente de motivação; ao grupo de discussão da minha dissertação Ann, Deepa e Emmanuel, porque as ideias (e as pessoas) só fazem mais de sentido quando são discutidas e ouvidas; á Idaci, por partilhar a sua vivência participativa angolano-brasileira; aos motoristas e membros da ADRA em Benguela, Cubal, Ganda e Luanda, por todo o apoio logístico e ensino constante e por último, a todas àquelas pessoas que colaboraram na pesquisa. Um agradecimento especial vai para a minha mãe, constante presença lá onde escrever se torna simplesmente insignificante.

‘O nené que não chora, não mama’

*Representante Governamental  
Dombe Grande, Angola*

## **Índice**

<b>Introdução</b>	<b>4</b>
<b>Metodologia</b>	<b>8</b>
<b>Marco Conceptual</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1: As Famílias</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 2: O Estado</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 3: ADRA &amp; Onjila</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo 4: ADRA, Sugestões de Acção</b>	<b>31</b>
<b>Uma nota final sobre Onjila e a Comunidade Internacional</b>	<b>36</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>39</b>

## Introdução

Esta pesquisa realizou-se em Angola durante o verão de 2006 no marco do Programa de Bolsas para Estudantes do Centro de Pesquisa sobre o Desenvolvimento e Cidadania (DRC – Citizenship). A ONG angolana *ADRA* entrou no Programa em 2006 na temática de pesquisa ‘Aprofundando Democracias em Estados e Localidades’, unindo-se ao IDS – Instituto de Estudos de Desenvolvimento e outros seis países parceiros: África do Sul, Bangladesh, Brasil, Índia, Nigéria e Reino Unido.

ADRA foi criada em 1990 com o objectivo de ‘ajudar às pessoas afectadas pela guerra para reconstruir as suas vidas’ (ADRA, 2004: 1) e actualmente trabalha em seis das dezoito províncias angolanas (Bengo, Benguela, Huambo, Huíla, Luanda e Malange). O objectivo da ADRA é reforçar as capacidades organizativas das comunidades e o diálogo destas com as autoridades locais, em pró da sua autonomia e auto-desenvolvimento. O *Plano de Acção Estratégica 2004-2008* marca uma viragem no rumo da associação desde o trabalho da emergência, infra-estruturas, reabilitação e áreas urbanas para um enfoque mais focado no desenvolvimento de associações, redes e fóruns, particularmente em áreas rurais. O plano busca promover o fortalecimento da cultura, a democracia, a equidade de género e o ambiente (Ibid.: 2-5), transformando a ADRA numa ‘organização de aprendizagem’ (Ibid.: 31) por meio da descentralização organizacional e o investimento em capital humano.

A missão da ADRA está constituída por três áreas principais (Ibid.: 24), o Programa *Organizacional de Desenvolvimento* que trata das mudanças estruturais e pessoais acima descritas; o Programa de *Desenvolvimento Rural*, que inclui educação para a Cidadania, Crédito, Segurança Alimentar, Terra e Poder Local e finalmente, o Programa de *Educação Formal* em escolas. Este último, chamado Onjila, é o foco deste estudo do qual uma análise de género e feita.

Onjila significa ‘caminho’ em Umbundu. O Programa representa ‘um caminho para o desenvolvimento desde crianças’ (Ibid.: 30) por meio de interacções sustentáveis entre a escola e a comunidade (nesta acepção, famílias dos estudantes e vizinhos das escolas). As actividades extra-escolares são assim apresentadas como uma forma privilegiada de transmissão de conteúdos e os pais convidados a envolverem-se na administração/manutenção das escolas, na co-programação dos conteúdos de educação formal dos seus filhos/as e na avaliação do trabalho dos e das professoras. Onjila introduz a pesquisa sobre a realidade local como uma prioridade no curriculum dos e das estudantes através do núcleo do programa

Onjila, *CAT*, um método construtivista inspirado no trabalho do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1970).

CAT significa *Conhecer, Analisar, Transformar*. Seguindo o conceito de ‘palavra generativa’ do pedagogo brasileiro, as e os estudantes são encorajados a pesquisar (conhecer) perguntando aos pais e conhecidos sobre a realidade local de uma certa palavra/tópico. Por exemplo, a palavra/tópico ‘água’/‘água para consumo humano’ questiona quem tem acesso à água na área, onde está situada a água potável ou como é tratada a água. Seguidamente, o ou a professora sintetiza e reflecte com as crianças sobre a pesquisa dos estudantes (analisar). Os conteúdos curriculares são inseridos nesta etapa dum modo indutivo, isto é, desde ‘quem tem acesso à água na área’ às ciências sociais; ‘onde está situada a água potável’ à geografia ou ‘como é tratada a água’ à química ou às ciências ambientais. O último passo (transformar) define actividades originadas nas primeiras duas fases com o fim que as crianças, escolas e comunidades modifiquem os problemas encontrados na realidade social; por exemplo, uma campanha de higiene nos arredores ou um encontro público com o governo local para solicitar um tanque de água.

O método CAT originou-se nas regiões brasileiras de Baía e Pernambuco, fruto dum iniciativa conjunta da ONG MOC (Movimento de Organizações Comunitárias) e vários movimentos sociais. Como a MOC, a ADRA trabalha para catalisar grupos através da discussão e reflexão evitando explicitamente o ‘dar’ ou o ‘fazer’ por eles. A eficiente implementação naquelas áreas significou a atribuição do prémio UNESCO em 1998 como exemplo de boas práticas educativas. O CAT foi introduzido em Angola por Idaci Ferreira, pedagoga brasileira que trabalhou sucessivamente para a MOC e a ADRA.

Nos seus onze anos de existência, Onjila evoluiu desde a construção de escolas (1995) à formação de professoras/es em pedagogias participativas (1998) e mais recentemente, à criação de *Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)* (2005). As ZIPs representam redes de escolas coordenadas por uma escola sénior Onjila que cumpre o papel de transmissora do CAT e outros componentes de Onjila ao resto das escolas satélite. As ZIPs constituem espaços para professoras/es, directoras/es e administração para partilhar experiências, programar actividades e receber formação. As zonas estão ainda num estágio inicial de avaliação embora já representem uma mudança revitalizante para o Onjila, que talvez se veja agora mais de acordo com a missão de formação e auto-regulação das redes da ADRA.

Todos estes elementos do Onjila não encontram um contexto fácil em Angola, que figura na posição 164 dum total de 175 países no Índice de Desenvolvimento Humano. Ao contrário

do Brasil, cuja independência data do ano 1822, o país Sub-Sahariano experimentou durante cinco séculos de colonialismo Português (1575-1975) nalgumas das suas zonas, que só finalizou depois de catorze anos de conflito armado anti-colonial. Como todos os outros impérios coloniais, Portugal negou os direitos de cidadania á maioria da população colonizada, embora em Angola esta discriminação tenha tido a especificidade de persistir até 1961 (Neto, 2002). Na altura da independência, 85% da população era iletrada (UN: 2002) ao mesmo tempo que a saída radical de Portugueses significou uma perda de professores/as.

A educação converteu-se na principal prioridade nacional para o primeiro governo pós-independência de orientação comunista. Em 1977, foi adoptado o Programa Nacional de Educação, que aboliu as propinas na escola e introduziu quatro anos de educação obrigatória. Ao mesmo tempo, numerosos centros de alfabetização foram ligados a empresas, mercados e outras zonas de trabalho onde se concentrava a população adulta analfabeta. Em 1978, Angola ganhou um prémio pelo seu combate ao analfabetismo (UN: 2002). Mas o *boom* alfabetizador desvaneceu progressivamente com a chegada de 27 anos de guerra civil. A violenta conjugação dos legados colonial e bélico deixaram as infra-estruturas educacionais devastadas, uma continua falta de professores/as, muitas crianças fora da escola e uma incapacidade estatal na solução destes problemas.

Depois do fim da guerra (Abril de 2002) , as inscrições na escola primária cresceram ligeiramente, mas todavia muitas crianças permanecem fora do sistema depois de quatro anos de paz (2002-2006). Somente 66% dos rapazes e 57% das meninas acederam ao sistema escolar em 2000-2004 (UNICEF, rácio líquido com as percentagens descendo de 21% e 17% respectivamente na educação secundária (Ibid., rácio bruto). O governo actual, democraticamente eleito em 1992, mantém um baixo investimento em educação e uma centralizada estrutura política que dificulta o processo de implementação.

Na realidade, combater a pobreza e o analfabetismo não teriam que ser tarefa difícil para Angola, extremamente rica em petróleo, diamantes e madeira, com potenciais em agricultura e pesca, uma população muito jovem e com rápido crescimento (PNUD: 2005). 8.2 dos 15.4 milhões de Angolanos tem menos de 18 anos e 2.8 milhões estão baixo os 5 (UNICEF: 2004). O rácio de fertilidade por mulher é de 6.7 (Ibid.: 2004) e a taxa de crescimento populacional de 2.8% (Ibid.: 1990-2004). Em resumo, o país enfrenta não só o desafio de aumentar o número de crianças na escola primária mantendo-as dentro do sistema, mas também de consegui-lo num contexto de rápido crescimento da população em idade escolar.

Nos capítulos que seguem, aspectos metodológicos e conceptuais são introduzidos. Seguidamente, quatro capítulos são apresentados. Os três primeiros analisam as diferentes causas das características do sistema educativo acima apresentado com uma perspectiva de género. Baseado no marco teórico das *Relações Sociais*, três espaços institucionais são explorados, os Agregados Familiares (capítulo 1), o Estado (capítulo 2) e a Sociedade Civil, com um foco na ADRA e no Programa Onjila (capítulo 3). Partindo destes três espaços institucionais, o capítulo 4, sugere as estratégias gerais e de género para a ADRA e o Onjila. Finaliza-se com as conclusões.

## Metodologia

O trabalho de campo em Benguela (Angola) aconteceu no mês de Agosto 2006. O estudo utilizou dados secundários qualitativos e quantitativos (revisão de literatura e estatísticas nacionais), dados primários qualitativos e participativos (entrevistas, discussões em grupos informais, reuniões comunitárias, observação participante, análise comparativa, um exercício de ranking e um workshop com membros da ADRA) e um jornal reflectivo. A pesquisa é portanto exploratória e as conclusões não podem ser mais do que provisionais.

Os dados primários e as estatísticas nacionais foram eventualmente priorizadas em detrimento da revisão de literatura. A revisão cobriu teorias sobre relações de género e críticas feministas a metodologias Freireanas, a epistemologias socialistas influentes no campo da educação (jovem Marx, Gramsci) e a metodologias participativas, particularmente os métodos de pesquisa participativa. Um outro grupo de leituras concentrou-se na história contemporânea de Angola, com as suas características pós-coloniais, pós-comunistas e de pós-conflito. Uma terceira área de estudo completada em Benguela compreendeu uma bibliografia da ADRA e do Onjila, incluindo o CAT, as ZIPs e os manuais de escola (Matemáticas, Português e Ciências, nível 1 ao 4).

Os dados estatísticos secundários dos anos 2004/2005 foram recolhidos do Departamento Provincial de Educação e do Programa Onjila em Benguela. Tanto as fontes governamentais como as não governamentais estavam com frequência incompletas e diferentemente apresentadas de um ano para outro, o que reduziu possibilidades de comparação estatística. Muita da população angolana ainda não possui bilhete de identidade enquanto que outros estão inscritos várias vezes com distintos nomes, pelo que cálculos como o número de crianças fora da escola ou os rácios de alfabetização são estimados.

A recolha de informação primária começou com uma primeira semana de entrevistas informais em Luanda à coordenação nacional de ADRA, dois representantes – a oficial de género e a oficial de programas de *GAS* (NGO sueca financiadora da ADRA); dois coordenadores de *Save the Children – Angola* – ONG que também trabalha na educação e finalmente, um antigo técnico do Onjila na província de Huila, quem amavelmente proporcionou bibliografia sobre género na ADRA e no Onjila.

A estadia em Luanda foi seguida por uma visita exploratória de duas semanas aos Programas da ADRA – Benguela. Isto permitiu uma contextualização do Onjila, das áreas onde trabalha

e onde não assim como da sua relação com outros Programas da associação como crédito ou cidadania.

As 18 *Províncias* de Angola estão divididas em *Municípios*, formados a sua vez por *Comunas*, isto é, uma reunião de *aldeias ou povoações* (que são uniões de famílias extensas ou *kimbos*). Acompanhada pelos/as técnicas comunitárias da ADRA e a coordenadora do Programa DRC em Angola, as visitas cobriram as Comunas de Benguela, Catumbela, Dombe Grande e Kalohanga nos Municípios costeiros de Baía Farta, Benguela e Lobito; e as Comunas de Tumbulo, Capupa, Ebanga e Chicuma nos Municípios do interior Cubal e Ganda.

<b>País</b>	<b>Províncias</b>	<b>Municípios</b>	<b>Comunas</b>	<b>Aldeias</b>
Angola	Luanda			
	Benguela	Baía Farta	Dombe Grande	Luacho
			Kalohanga	
		Benguela	Benguela	
	Cubal		Tumbulo	Jamba de Baixo
			Capupa	Caviva Sul
	Ganda		Ebanga	Kalukele
			Chicuma	Kasenge Epalanga
	Lobito		Catumbela	

Várias aldeias foram igualmente visitadas nas Comunas de Tumbulo (Jamba de Baixo), Capupa (Caviva Sul), Ebanga (Kalukele) e Chicuma (Kasenge Epalanga). Contactamos com lideranças tradicionais (*sobas e seculos*), membros das associações comunitárias e dos seus recentemente criados (2001/2006) fóruns (união de associações) na Catumbela, Cubal, Dombe Grande e Ebanga. Realizaram-se entrevistas com diversos administradores Municipais e Comunais, com particular interesse em três vice-administradoras (dum total de dez na Província) nas Comunas de Catumbela, Capupa e Tumbulo.

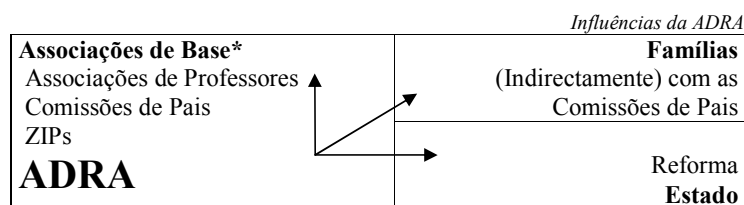
Durante uma última semana de pesquisa centrada no Onjila, quatro ambientes escolares foram seleccionados para uma análise comparativa. As estatísticas Provinciais tinham mostrado importantes diferenças geográficas afectando as matriculas de meninas e rapazes, particularmente de meninas depois do quarto nível, o que apontou á introdução explícita das áreas rurais na análise. Escolas com e sem intervenção do Onjila, isto é, com e sem co-gestão do Estado e da Sociedade Civil, foram comparadas tanto em áreas rurais como em contextos mais urbanos (embora as distinções não sejam fáceis: há dois centros urbanizados na Província: Benguela e Lobito, com a área peri-urbana de Catumbela no meio; Dombe Grande apresenta características de '*centro rural*' enquanto que Luacho e Kalohanga são áreas rurais mais isoladas).

	<b>Escolas com intervenção do Onjila</b> (ADRA + Ministério de Educação)	<b>Escolas sem intervenção do Onjila</b> (Ministério de Educação)
<b>Peri-urbano/Semi-urbano</b>	Catumbela	Dombe Grande
<b>Rural</b>	Luacho	Kalohanga

Na Catumbela, foram visitadas duas vezes: a escola Gika, representantes da sua comissão de pais e a associação de professores da Comuna, com discussões em grupos informais, uma actividade de ranking com os e as professoras da associação e observação participante na escola. No Dombe Grande, uma vintena de professores e professoras de várias escolas primárias e secundárias reuniram-se em discussão informal. No Luacho, a associação de professores também se reuniu para discussão informal. Na Kalohanga, as infra-estruturas da escola foram visitadas e o administrador Comunal entrevistado.

Também foram contactadas várias instituições governamentais e não-governamentais: o Director Provincial de Educação em Benguela (Senhor José Sessa Dias); vários administradores educacionais Municipais e Comunais; o coordenador do Onjila – Benguela; a coordenadora do *MINFAMU* – Benguela (Ministério da Família e da Promoção da Mulher), a coordenadora de *Rede Mulher* – Benguela, uma representante da *Promaica* – Benguela (Associação Católica de Mulheres) e o coordenador da associação *Omunga* (ONG local).

Tanto os dados primários como os secundários foram partilhados nas visitas e as conversações deixadas abertas excepto em dois pontos focais: a) problemas de género nas escolas (*ver capítulos 1 e 2*); e b) as influências da ADRA em famílias, comunidades e Estado (*ver capítulos 3 e 4*) partindo dos pressupostos apresentados aqui em baixo.



*\* parte junto com ADRA (ONG), parte da Sociedade Civil*

A dissertação será traduzida ao Português e distribuída á oficial de género ADRA – Benguela, á oficial de género do GAS, ao coordenador de Onjila em Benguela assim com ás antenas de Benguela e Luanda. Uma outra cópia será distribuída á coordenação do Programa DRC Cidadania no Reino Unido com a esperança que os ideais do CAT e a experiência angolana sejam material útil para outros países parceiros. Os comentários e sugestões aqui apontados serão úteis e realizáveis pela ADRA.

## Marco Conceptual

Este estudo precisava de um marco que permitisse: a) uma análise institucional externa e interna do Onjila, na sua condição de programa de organização não-governamental com as suas próprias dinâmicas mas também como parte de uma realidade institucional mais ampla (aqui estudadas, as instituições Agregado Familiar e Estatal) que o afectam directamente como programa e indirectamente como parte duma Instituição (no caso da ADRA, a Instituição da Sociedade Civil). Se bem que as instituições possam operar com uma autonomia relativa, também partilham normas comuns com a dinâmica duma instituição influenciando as outras; b) uma análise não só das desigualdades visíveis de género (como gravidezes precoces ou baixa participação associativa feminina) mas também as suas características mais enraizadas, institucionalizadas; e finalmente, c) um marco que pudesse extrair sugestões para a acção.

O Marco Teórico das Relações Sociais (*Social Relations Approach, SRA*)<sup>1</sup> contemplava estes requisitos. O marco baseia-se numa análise institucional, integrando como o género e outras desigualdades se manifestam de maneira tanto visível como discreta nas interações das diferentes instituições. O marco também contempla estratégias para a acção.

O SRA apresenta quatro espaços institucionais padrão: a *Família*, o *Estado*, o *Mercado* e a *Sociedade Civil* ('*Community*' no original inglês), mais vários outros, que podem ganhar relevância em determinados contextos como os *Mídias*, a *Religião* ou a *Comunidade Internacional*. As *instituições* (ou marcos distintos de regras que definem como fazer coisas) representam uma mais valia às dimensões tradicionalmente estudadas noutros marcos de análise como *papéis*, *recursos* e *actividades* (Leach, 2003).

*Instituições categorizadas no SRA*

Família	Estado
Mercado	Sociedade Civil <sup>2</sup>

Embora a Sociedade Civil possa incluir governação local, mercados locais e formações directamente ligadas aos agregados familiares aqui entende-se e como ONGs, redes formais

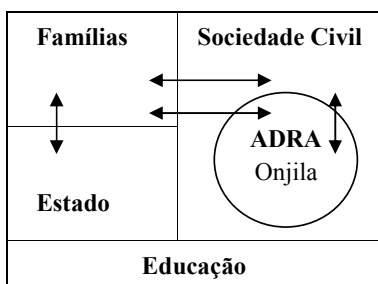
<sup>1</sup> Para uma explicação detalhada do marco ver Whitehead, 1979; Kabeer, 1994; Kabeer & Subrahmanian, 1999 e Leach, 2003 para contextos educacionais.

<sup>2</sup> No SRA, 'Sociedade Civil é chamada 'Community' [Comunidade]. A primeira aceção foi elegida aqui para evitar confusão com outros significados dados á palavra 'comunidades'. Para exemplos de organizações comunitárias dentro do contexto angolano, pode se consultar Robson (2001)].

/informais, associações de base comunitárias e outros grupos *explicitamente diferenciados* das estruturas familiares ('Agregado Familiar'), governamentais ('Estado') e de estruturas económicas ('Mercado').

O seguinte é uma adaptação do SRA orientado á implementação apresentado por Kabeer & Subrahmanian (1999). Partindo de um problema nuclear (*com uma perspectiva de género em itálico*), tanto as causas mais imediatas como as mais estruturais são analisadas nos espaços institucionais considerados mais influentes no problema descrito; neste caso, o Agregado Familiar, o Estado e a ADRA/Sociedade Civil. A análise do problema transforma-se seguidamente numa estratégia de acção, onde 'as causas do problema tornam-se meios potenciais para resolvê-los' (Ibid.: 215).

O presente trabalho só segue este esquema parcialmente. A parte dos 'efeitos' e as 'causas intermédias' do marco original foram omitidas em benefício da simplificação. A divisão entre causas imediatas e estruturais só se segue nos dois primeiros capítulos onde a análise de cada instituição é isolada (Família e Estado) enquanto que o Capítulo 3 omite a divisão para se centrar mais na análise inter-institucional. As estratégias de curto e longo prazo não foram separadas no Capítulo 4 de sugestões, já que, muito mais conhecimento do contexto seria necessário, para tal análise. Finalmente, nem todas as causas foram tomadas como potenciais soluções.



Em resumo, o Capítulo 1 e 2 exploram sucessivamente os factores familiares e governamentais influentes no campo da educação onde a ADRA trabalha. O Capítulo 3 examina as influências recíprocas entre a ADRA, a Sociedade Civil, as Famílias e o Estado. O Capítulo 4 propõe estratégias de acção baseadas nos capítulos precedentes.

<b>Problema focado</b>	<b>Falta de acesso e conclusão da formação nas escolas primárias</b> <i>Desigualdades de género no acesso ena conclusão da formação nas escolas primárias</i>
<b>Causas imediatas</b>	
Famílias	Falta de recursos materiais (para pagar escola), humanos (analfabetismo) e sociais (deslocações e redes sociais destruídas); carga produtiva para crianças; língua; distâncias e falta de transporte. <i>Gravidezes nas meninas e professoras; drogas nos rapazes; carga reprodutiva adicional para as meninas; impedimentos de tempo e mobilidade para as meninas.</i>
Estado	Falsa gratuitidade; burocratização; baixa alocação orçamental á educação; alta dívida externa; falta de professores/as. <i>Escassa alocação orçamental ao MINFAMU e o Sector Social; falta de professoras e directoras, particularmente nas áreas rurais.</i>
ADRA	Fluxos constantes de recursos humanos e fuga de quadros na ADRA; fracos recursos humanos e materiais nas escolas e associações. <i>Falta de formação e aplicação metodologias de género; baixa sistematização de género (i.e. indicadores qualitativos, formação...).</i>
<b>Causas estruturais</b>	
Famílias	Pobreza; diferenças rurais-urbanas; responsabilidades do Estado transferidas ás Famílias. <i>Divisão sexual do trabalho; controle do corpo e sexualidade; violência sexual; ideologia do homem responsável da família; trasferência das responsabilidades do Estado (agua, saúde) ás mulheres nas famílias; relações de poder intra-familiares; ligações desigualdades rurais e de género.</i>
Estado	Estado centralizado; Estado de base urbana; Estado mono-lingüe; situação de post-conflito & falta de infra-estruturas públicas básicas. <i>Política de Discriminação Vertical; influência indirecta na selecção de crianças nas famílias e na sobrecarga de trabalho feminino.</i>
ADRA	Sociedade Civil fraca e nova; débil apoio governamental; débil influência directa nas famílias. <i>Falta de tradição de género; sustentabilidade de recursos humanos e financeiros de género.</i>
<b>Estratégias</b>	
ADRA	Promover advocacia da ADRA; fortalecer ZIPs, parcerias, núcleos/fórums e Associações de Professores; ligar projectos. <i>Promover participação das mulheres nas associações (e a participação dos homens em casa); promover crianças nas áreas rurais e retenção &amp; conclusão da formação das meninas; formalizar indicadores qualitativos de género nas avaliações de Onjila; usar ZIPs e associações de professores para trabalhar o género, sistematizar metodologias de género.</i>

## As Famílias

### Causas imediatas

Quais são os constrangimentos mais perceptíveis para as famílias na hora de levar as crianças a escola? Que diferenças existem para meninas e rapazes? Feitas as perguntas, os grupos visitados unânimemente assinalaram: **falta de escolas, material e professoras/es; falta de dinheiro para despesas escolares; pobreza/condições sociais e trabalho das crianças** em casa, no campo ou/e no mercado informal. Relativamente às diferenças de género, os problemas enumerados foram: **atraso das meninas na escola, gravidezes precoces e abusos sexuais**. Um exercício de ranking realizado em Catumbela com quatro membros da associação de professores ordenou os problemas da escola como seguem:

4 falta de recursos (livros, material para o/a professora)

2 falta de escolas (definitivas)

2 pobreza na população ('a maioria agricultores/as') e fraco seguimento da escola por parte dos pais ('mães trabalham o dia todo')

1 falta de professores/as (levando a aulas sobrepopoadas)

1 falta de assimilação e retenção

1 falta de informação nas escolas (sobre sexualidade – gravidezes e sobre higiene – cólera)

1 falta de bilhetes de identidade e o custo de obtê-los.

Tanto o colectivo de professores/as em Dombe Grande como a Associação de Professores/as no Luacho assinalaram pontos semelhantes: falta de livros, o numero de crianças fora da escola primária sem infraestruturas escolares ou/e sem professores/as, pais pobres, carga de trabalho nas crianças sem tempo para o trabalho da escola e sem vitalidade uma vez dentro do tempo escolar, absentismo e finalmente, gravidezes precoces.

Como uma das professoras na Catumbela resumiu: '**as drogas são o problema nos rapazes e as gravidezes nas meninas**'. As drogas nas escolas e os comportamentos violentos que as acompanham foram levantados em Benguela e Catumbela, parecendo inicialmente um fenómeno masculino e urbano, embora mais pesquisa seja necessária para conhecer a sua abrangência geográfica e as suas ligações directas com questões de masculinidade. Pelo contrário, as gravidezes precoces foram mencionadas nas quatro áreas. Foram vários os factores citados como causas, desde relações sexuais com adultos e entre os mesmos jovens até assédio sexual de professores ou, como uma outra professora na Catumbela notou, 'crianças que se oferecem aos velhos, particularmente meninos de rua e órfãos'. Um

representante governamental explicou que as meninas grávidas são geralmente redirigidas ao turno nocturno da escola (adultos) enquanto que as jovens mais velhas podem continuar a sua educação durante a gravidez. No entanto, as gravidezes e as cargas de trabalho em casa parecem levar facilmente ao abandono. Como um professor em Dombe Grande comentou, ‘quanto mais velhas são as meninas, mais rápido abandonam’. Mas as gravidezes não só afectam as estudantes. Segundo um administrador Municipal de Educação, muitas **professoras ficam grávidas** durante o ano académico, dificultando o trabalho das direcções de escolas. Quando o administrador tentou discutir o tema com as professoras, estas contestaram: ‘vai e fale com os nossos maridos’. Mais pesquisa seria necessária para conhecer a abrangência deste fenómeno.

No Dombe Grande, Luacho e Kalohanga foram levantadas **especificidades mais rurais, como isolamento, distâncias, duras condições sociais e problemas de linguagem, algumas com efeitos visíveis no género**. A falta de recursos informacionais foi profundamente sentida pelos e pelas professoras no Dombe Grande. Uma delas comentou que: ‘precisamos de conferências, debates... não há rádio, não há biblioteca, nem informação para os jovens. Só recebem mensagens das escolas e as igrejas, particularmente nas áreas rurais’. Esta preocupação foi partilhada no Luacho onde ‘os jovens só escutam musica’.

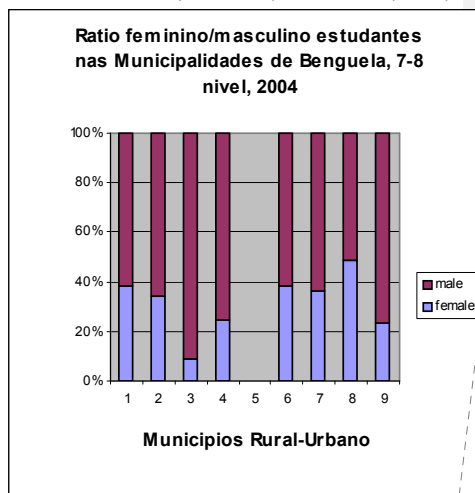
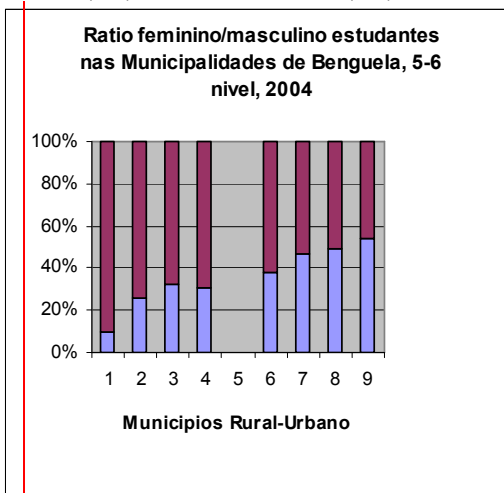
No Luacho comentou-se como as mulheres tinham **desistido ir a aulas de alfabetização por causa dos ‘assaltos’** que sofriam durante o caminho á escola pela noite. A falta de geradores complicava ainda mais os estudos nocturnos, único tempo livre delas para estudar. A mesma situação foi confirmada na Chicuma, Ganda.

Pelo que respeita á **assistência das meninas nas áreas rurais**, a associação de professores no Luacho deu estatísticas locais de 142 meninas e 257 meninos matriculados para o nível 1 (1-4 classe) em 2006. Segundo o director, a escola de Ensino Médio em Dombe Grande contava com poucas meninas devido principalmente ás distancias, ás preferências familiar pela educação dos rapazes e ás responsabilidades das mulheres em casa. O administrador Municipal de educação acrescentou que: ‘poucas meninas vão a cidade para continuar os seus estudos’. Esta tendência foi corroborada por estatísticas Municipais.

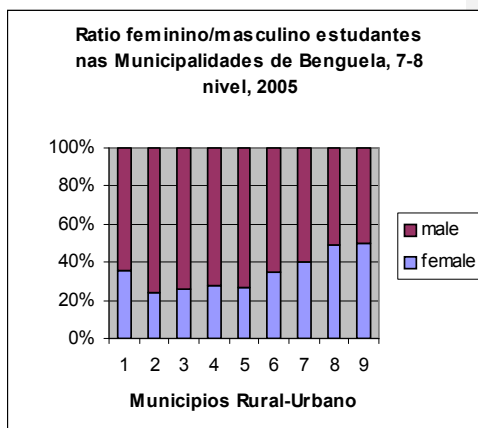
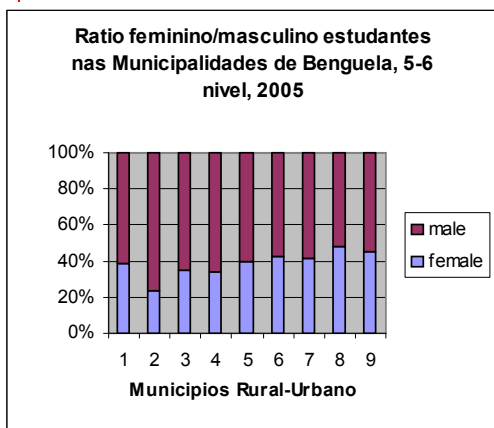
Tanto as estatísticas Nacionais como as Provinciais do 2004 e 2005 não mostraram diferenças significativas de género na matrícula ou seguimento escolar (embora sempre tendam a registrar uma maior taxa feminina de abandonos e reprovações). E uma análise Municipal mais detalhada dentro da região que identifica discrepâncias bastante significantes entre a matrícula dos altamente povoados centros urbanos litorais (Benguela e Lobito, números 8 e 9

no gráfico) e as áreas mais rurais tanto no litoral como no interior, onde as meninas situam-se na cola das matriculações depois da 4 classe, como as comparativas de ratios mostram:

- 1: Baia Farta (semi-urbano)    3: Bocoio (rural)    5: Chongoroi (rural)    6: Cubal (semi-urbano)    8: Benguela (urbano)  
 2: Balombo (rural)    4: Caimbambo (rural)    7: Ganda (semi-urbano)    9: Lobito (urbano)



Código de campo alterado



vermelho: homens; azul: mulheres

Ministério de Educação, Angola 2004/ 2005

As várias visitas também reflectiram uma **concentração urbana para a maioria de professoras**. No Luacho, um professor afirmou que o governo só enviava homens por causa

	Numero Professoras	Numero Professores	% Professoras
Catumbela Peri-urbano	695	507	<b>57.82</b>
Luacho Rural	10	60	<b>14.28</b>

Programa Onjila – Benguela, 2004

das difíceis condições de vida, as longas separações familiares e o isolamento durante o período de chuva. Os seis professores em Kalohanga mais o director são homens. Na Ebanga, as estatísticas locais contavam 18 professoras e 64 professores. Na Chicuma, o ratio ascendia a 12

professoras dum total 164 (administradores Municipais de Kalohanga, Ebanga e Chicuma, comunicações pessoais). A data de Onjila para Catumbela e Luacho em 2004 parece confirmar esta tendência, com diferenças patentes nas áreas peri-urbanas e rurais, embora não haja outras estatísticas governamentais neste respeito nem outras estatísticas desagregadas por sexo para Onjila 2005 ou anos prévios. A falta de professoras nas áreas rurais pode estar a reforçar preferências familiares pelos rapazes, dado que não há modelos nem em consequência possíveis expectativas das meninas estudarem e encontrarem um trabalho, mas ao contrário, casar. Como o administrador Municipal de Kalohanga opinou, é importante ter professoras porque elas podem ‘falar melhor com as meninas sobre temas de mulheres (higiene, sexualidade e doenças) sem supôr uma ofensa para a comunidade’. Na mesma linha, um administrador educacional Comunal tinha a convicção que um número maior de directoras facilitaria a comunicação e visibilizaria o assédio sexual nas escolas.

As visitas a Cubal e Ganda assinalaram sem excepção as **dificuldades das e dos professores urbanos de Lobito e Benguela na adaptação às condições rurais** e na fala da língua local. Como um vizinho comentou: ‘Chegam, vêem as condições e vão embora; eles estão acostumados à TV satélite e tudo isso’. As comunidades queixaram-se que as e os professores das suas próprias áreas concorriam nos concursos, passavam-nos, mas depois não eram seleccionados. Isto acontece porque alguns são oficialmente considerados velhos. Noutras ocasiões não têm a preparação mínima requerida (8 classe). Quando se perguntou a um administrador Municipal de Educação se existiam medidas especiais para áreas rurais, ele alertou para o perigo de criar dois guetos educativos independentes, um deles urbanizado, com professoras/es melhor preparados e um outro para as áreas rurais, de menor qualidade com outros antecedentes e oportunidades. Promover educação superior (e técnica) nas áreas rurais como sugeriu um director de escola de Dombe Grande compensaria estas desigualdades. De igual maneira podia ser um meio de elevar o número de professoras rurais. Em todo caso, este foi um tema muito manifestado pelas comunidades visitas em Cubal, Ganda e Dombe Grande, e poderia representar um foco importante de pesquisa/acção futura para a ADRA.

No que respeita ao nível de ensino, as **professoras encontram-se altamente concentradas no nível 1** (1-4 classe) e 2 (5-6 classe) enquanto que o seu número decresce progressivamente nos cursos mais superiores. Parece haver uma tendência de feminização dos três primeiros níveis, embora os anos seguintes devam ser acompanhados para uma leitura mais nítida.

Benguela Província 2004	Mulheres	Homens	% <b>Mulheres</b>	Benguela Província 2005	Mulheres	Homens	% <b>Mulheres</b>

1 Nível	4668	6129	<b>43.23</b>	1 Nível	4228	2740	<b>60.67</b>
2 Nível	712	1173	<b>37.77</b>	2 Nível	800	909	<b>46.81</b>
3 Nível	341	888	<b>27.74</b>	3 Nível	433	912	<b>32.19</b>
Ensino Médio	69	268	<b>20.47</b>	Ensino Médio	91	424	<b>17.66</b>

*Ministério de Educação, Angola 2004/05*

O **Português** continua a ser a única língua oficial escolar, se bem seja certo que haja uma *intenção* governamental para a integração de outras línguas nacionais (MED, 2001: 28, 32). O presente sistema mono-linguístico **implica um constrangimento adicional às crianças rurais**, cuja língua materna difere do Português, em comparação com a sua contraparte urbana. Nas comunidades visitadas, as mulheres tendiam a dominar menos o Português, possivelmente devido ao papel representativo e de porta-voz dos homens e maior mobilidade e contacto com pessoas luso falantes.

A **linguagem interage com as desigualdades de género** sendo ao mesmo tempo consequência e causa. Menos acesso à escola e a ambientes lusófonos provenientes das suas posições de género significa menos conhecimento da língua portuguesa. Esta falta de domínio do português tende ao mesmo tempo a excluí-las do acesso a outros recursos materiais e sociais (i.e. informação das ONG ...).

### **Causas Estruturais**

As **desigualdades rurais-urbanas** implicam desvantagens intensificadas e específicas para os habitantes rurais, interagindo com o género no caso das distâncias, língua ou assistência à escola. Factores estruturais como a **violência de género** em casa e nas estradas ou as divisões e **estereótipos de género** sobre quem e que deveria ir à escola e quem deveria ficar em casa alimentam as raízes dos exemplos anteriores. Kalohanga testemunha um exemplo claro da **ideologia do breadwinner** (homem como único provedor de “pão” na família). Tanto rapazes como meninas têm cargas de trabalho, os rapazes como pastores e as meninas em casa. Mas como o administrador afirmou, eram só os homens que assistiam à escola depois do trabalho, dado que se considera que só eles vão tirar proveito no futuro. Uma outra explicação pode se encontrar no facto que as meninas, seguindo o exemplo das suas mães, fazem tanto trabalho produtivo (no mercado, no campo) como trabalho reprodutivo (em casa), deixando-lhes pouco ou nenhum tempo para atender as horas de escola.

A **pobreza** mostra diferentes faces, não só àquela de falta de recursos materiais (falta de dinheiro para pagar material escolar), mas também de recursos humanos (analfabetismo, doenças), sociais (desempoderamento ou dificuldade na liderança e para se organizar; redes

familiares e comunitárias destruídas por guerra, deslocamentos e condições sociais) e geográficas (isolamento nas chuvas, distâncias, falta de transporte...).

A **instituição familiar parece ser o último nível de segurança** humana quando o resto de instituições falha. Pelo que respeita a aqueles/as que não têm famílias, os **corpos convertem-se no último recurso**, seja oferecendo-o como mão-de-obra barata ou para serviços sexuais, como referenciado com meninos/as de rua ou órfãos.

Segundo o *SRA*, os vários recursos materiais, humanos e sociais podem ser produzidos numa variedade de espaços institucionais: nas famílias como força de trabalho gratuita; nas comunidades a través de associações; no mercado através de produtos vendíveis ou/e no Estado como serviço público. No contexto angolano, **muitos destes recursos são produzidos ao nível das famílias: água, madeira, comida, produção e processamento de serviços de saúde** (ver no Capítulo 2 o escasso orçamento Estatal destinado á saúde, num país com o segunda maior taxa de mortalidade de menores de cinco anos no mundo e com uma das mais altas mortalidades maternas; UNICEF: 2004). Estes são recursos escassos ou caros nas instituições do Estado e do Mercado, que eventualmente transferem/deixam tais responsabilidades para a Família.

Como para os **recursos educacionais** (alfabetização, escolas), a provisão de mercado é cara e concentrada nos níveis superiores de educação. A do Estado é igualmente cara e escassa desde a escola primária até os níveis universitários. Mas contrariamente à água ou à comida, as habilitações literárias (e o tempo para ensinar) não são recursos comuns nos agregados familiares ou comunidades angolanas. Os sistemas de família tradicionais e comunitários têm visto as suas relações e funções adelgaçadas ou quebradas. Devido á guerra, as constantes deslocações e as presentes dificuldades económicas, sòmente se torna possível uma breve solidariedade familiar (Robson & Roque: 2001, para áreas peri-urbanas). Na Comunidade, as igrejas encabeçam a oferta de aulas de alfabetização, mas estas são insuficientes. Como uma professora voluntária de alfabetização da Promaica sugeriu, ‘as economias da gente não deixam muito tempo para trabalho voluntário a longo prazo’.

Quando se olha não só para **que recursos são produzidos ou onde é que eles são produzidos, mas quem é que os produz, o alerta de género dispara. A divisão de género no trabalho** marca que todo trabalho reprodutivo (casa e cuidados) corresponde ás mulheres e meninas. As **transgressões destas regras não oficiais**, seja por homens ou por mulheres **são pagas com opróbrio**. Como um membro do NRA sublinhou: ‘Eu tento ajudar em casa, mas mesmo a minha mulher pára-me. Ela preocupa-se do que as pessoas vão dizer,

particularmente a minha sogra'. As mulheres do fórum acrescentaram que os homens que ajudam em casa são considerados 'enfeitados e escravos das ordens das suas mulheres'. Esta afirmação foi confirmada na Chicuma, com homens que cozinham ou cuidam crianças sendo acusados pelos seus colegas assim como as mulheres sendo acusadas de 'aproveitar a situação e falar muito sobre todo isso com as amigas quando vão ao rio'.

Métodos mais violentos são também utilizados por alguns homens quando eles consideram que 'as suas mulheres passam demasiado tempo na associação e estão a começar a esquecer as suas obrigações [na casa]'. De facto, **é prática comum perguntar por permissão ao marido na altura de unir-se as dinâmicas da associação**. A resposta das professoras sobre as suas gravidezes ('vai e fala com os nossos maridos') também parece ter as mesmas raízes: **relações de poder intra-familiares** que transgridem a ideologia do lar cooperativo. Estas **desigualdades nas famílias influenciam por sua vez a maneira em que as mulheres entram no mercado laboral**: baixas posições das professoras ou um escasso número de directoras (embora nenhuma estatística sobre directoras tenha sido encontrada) e **na sociedade civil** (baixo associativismo, poucas líderes).

É de destacar que as várias visitas sugeriram um **número significativo de mulheres chefes de famílias monoparentais** como resultado do tempo de guerra (viúvas, companheiras de soldados, separadas) e das frequentes práticas de poligamia. E possível que a ADRA tenha interesse em obter no futuro estatísticas das famílias monoparentais nas suas áreas de intervenção e analisar se afectam ou não os processos de associativismo.

## O Estado

### Causas Imediatas

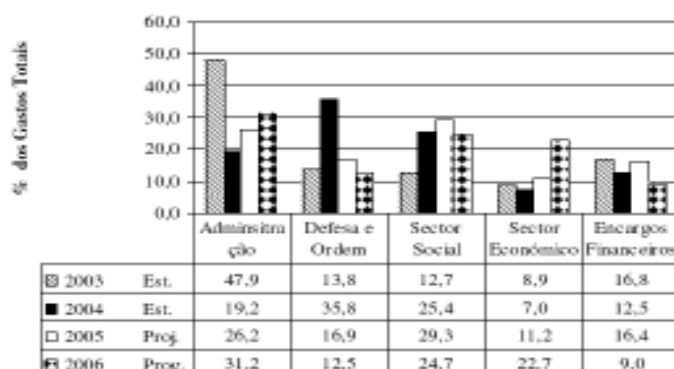
O Estado Angolano defende a **gratuidade e o acesso á escola primária** para todas as crianças. Este **discurso oficial não se cumpre na prática por razões tanto de baixo interesse como de baixa capacidade governamental**: primeiro, os escassos recursos orçamentais apoiando a implementação de políticas educativas; segundo, o alto grau de centralização Estatal causando vazios informacionais e logísticos; terceiro, o pagamento de serviços burocráticos (carimbos, bilhete de identidade), o que provoca, com a centralização, uma distribuição de recursos incompleta, desigual e regressiva.

Um membro duma NGO alertou sobre o preço dos carimbos nas folhas de prova. Os e as professoras na Catumbela queixaram-se sobre o pagamento da cédula, cujo preço aproximado parece oscilar entre 2000/3000 Kwanzas e que se torna obrigatório para estudantes que passem da 4 para a 5 classe. Estes custos deixam com pouca opção as famílias tanto nas áreas urbanas, 68% das quais vivem por debaixo da linha de pobreza, como para as rurais, cuja economia é estimada por se manter quase ao nível de subsistência (UNICEF, 2004). Uma professora da escola primária recordou como um estudante muito dotado que ‘desenhava muito melhor do que eu teve que deixar a escola por causa dos custos’. Assim é como os ‘futuros doutores ficam fora do sistema e terminam por ir a Luanda a fazer negócio’. Na Catumbela, a merenda, que é supostamente da responsabilidade do Estado e cujo papel de atrair e manter crianças pobres e mal nutridas na escola é essencial, é levado a cabo por uma NGO local. Uma outra pesquisa interessante, poderia focar em que medida este facto é generalizável. Na Ebanga, as famílias encontraram dificuldades para pagar os cadernos, os lápis, os sapatos e as batas, concretamente depois da 4 classe.

Todas estas numerosas falhas não são surpreendentes quando se observa **a distribuição do orçamento nacional**. O Orçamento Geral do Estado travessa vários filtros (ou obstáculos políticos e burocráticos) durante a sua distribuição e chegada ás escolas primárias:

**O primeiro filtro refere-se á menor importância dada ao Sector Social** (cobrindo educação, saúde, segurança social, alojamento, cultura e serviços religiosos) comparado com as categorias de *Administração* nos anos 2003 e 2006 assim como á *Defesa & Ordem Pública* nos anos 2003 e 2004. O Sector Económico (comunicações, transportes, energia, agricultura, indústria e serviços) tem sido o sector com menor alocação (excepto for 2006). Pelo que

respeita á carga da dívida externa (dentro de *Encargos Financeiros*), Angola paga anualmente mais dívida do que toda a ajuda internacional que recebe. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2005 (RDH), **Angola deve ser um dos únicos países no mundo saindo duma longa guerra, ainda em transição política e com sérios problemas estruturais, que paga uma dívida externa tão elevada** (PNUD, 2005: 55)



Ministério das Finanças, Angola (2006)

**O segundo filtro corresponde à manutenção dum baixo orçamento em Educação apesar da subida no Sector Social** a partir do 2004. Os dados de 1995 situavam a Angola bem em baixo da média de investimento em educação dos países Sub-Saharianos: Madagáscar, 17.2%; Kenya, 18.8%; Ghana, 22%; Lesoto, 21.9%; Angola, 6.8%; Cameroon, 18%; Namíbia, 22.6%; Botswana, 20.4% e Maurício 15% (UN, 2002: 23). Esta tendência tem mudado pouco, sendo o 2004 o único ano que sobre passou o 10%. A redução ao 3.8% em 2006 é notável (\*embora o orçamento esteja a ser revisto).

	Sector Social	Educação	Saúde	Defesa Nacional	da qual Defesa Militar
2001	18.34	5.06	5.03	<b>5.25</b>	<i>Junto</i>
2002	16.07	5.19	4.57	<b>9.07</b>	<i>Junto</i>
2003	12.7	6.24	5.82	<b>7.60</b>	<i>7.51</i>
2004	25.4	10.47	5.69	<b>12.03</b>	<i>11.15</i>
2005	29.3	7.14	4.97	<b>10.83</b>	<i>10.14</i>
2006	24.7	3.8	4.41	<b>5.85</b>	-

Ministério de Finanças, Angola (2001-06)

Comparações com as atribuições para a sub-categoria de Defesa Nacional dentro de Defesa e Ordem Pública, manifestam que tanto antes como depois da guerra (2002), **os recursos para Educação ou Saúde nunca ultrapassaram aqueles de Defesa**. Uma olhada mais detalhada ao orçamento revela que **‘Defesa Nacional’ significa literalmente ‘Defesa Militar’**, com as outras subcategorias de ‘Defesa Civil’ ou ‘Consolidação do Processo de Paz’ obtendo não mais do 1% do total. Como foi apontado no workshop com membros da ADRA, mais

pesquisa é necessária para verificar se ‘Defesa Militar’ cobre desmobilizações de antigos combatentes e outras medidas pelo fortalecimento da paz.

Um **terceiro filtro marca as percentagens de Educação que se destinam a Educação Primária**. De facto, o orçamento em educação é gasto na sua maioria em salários e gestão administrativa (Pereira, 2004: 13). **A Educação Terciária recebe semelhantes (2001/02/03) ou maiores recursos (2004/2005) que Educação Primária** (PNUD, 2005: 56). A dança de percentagens na Educação Primária e Profissional assim como as preferências pela Educação Terciária levantam dúvidas sobre a coerência das estratégias educativas do governo angolano para com a sua população mais nova. No que respeita aos adultos, o Programa Nacional de Alfabetização, activo desde 1997, pede uma vasta colaboração das associações civis, particularmente as religiosas enquanto que o governo se reserva o rol de ‘coordenação e facilitação’ (MED, 2001: 33). Este ponto não é surpreendente dada a escassa quantidade de orçamento que o Programa recebe. Neste sentido, tem que ser ter cuidado com o facto de co-participação passar a ser trabalho das comunidades sem responsabilidade Estatal paralela.

	Primaria	Secundaria	Terciária	Profissional	Adultos	Administração e outros	Total
2001	1.14	0.51	0.96	0.08*	0.08*	<b>2.29</b>	5.06
2002	0.38	0.47	0.24	0.04*	-	<b>4.07</b>	5.19
2003	0.78	0.14	0.74	0.44	0.15	<b>3.99</b>	6.24
2004	<b>0.49</b>	0.42	<b>0.68</b>	0.36	0.00	<b>8.52</b>	10.47
2005	<b>0.59</b>	0.55	<b>0.66</b>	1.59	0.00	<b>3.76</b>	7.14

\*Classificado como subcategorias dentro de ‘educação não identificável por níveis’ Ministério de Finanças, Angola (2001-05)

O último filtro observa quantas dessas quantidades projectadas são realmente *efectivas*. Segundo algumas escolas, **do pouco que é destinado á Educação Primária, os materiais chegam ‘tarde no ano, e nem todo o esperado’**. O RDH 2005 consagra um capítulo inteiro á análise do orçamento, cobrindo não só a percentagem de alocações mas também a sua variabilidade e continuidade nos programas de governo. **A implementação do Orçamento implica mudanças por meio de sub-realizações e sobre-realizações** (menos/mais orçamento destinado a um sector que aquele inicialmente programado). Ironicamente, a média de sobre-realizações para os anos 2000/03 vai para o sector mais financiado, a Administração (PNUD, 2005: 57).

A modesta preocupação por temas educativos e sociais torna-se mais significativa quando o PIB por capita é considerado. **Angola é de longe o país Sub-Sahariano com um dos maiores PIB** e existem afirmações de que o PIB possa ainda ser mais elevado, dado a pouca qualidade das estatísticas angolanas mas particularmente, dada a exclusão do influente sector

informal nas contas nacionais (PNUD, 2005: 53). As estimativas falam dum 25.9% para países Sub-Saharianos e 38.9% para Moçambique, um país com um perfil semelhante a aquele de Angola, isto é, com uma história de conflito, deslocações e rápida urbanização (Ibid.: 54).

	HDI value	Life expectancy at birth	Adults illiterate rate	School enrolment ratio	GNP per capita (\$ PPP)
Angola	0,403	45,2	58,0	23,0	2.187
Sub Saharan Africa	0,471	48,7	38,5	42,0	1.890
Developing countries	0,445	51,9	47,2	38,0	1.218

Sources: UNDP (2002).

### Causas Estruturais

Em termos de educação, como na legislação, não há regulação formal que discrimine ás meninas ou ás mulheres. No entanto, as desigualdades são bem manifestas por detrás do discurso, tanto directamente no Estado como indirectamente em outros espaços institucionais.

Segundo o RDH 2005, Angola é um dos poucos países africanos onde as mulheres estão legalmente protegidas e possuem direitos iguais para com os homens. Isto já representa um passo em frente. Mas uma rápida verificação da realidade mostra como o discurso oficial é pouco sustentado na prática. As atribuições do **Orçamento Nacional para o Ministério da Família e Promoção da Mulher (MINFAMU) figuram nas percentagens mais baixas**, sendo o mais pequeno de todos no 2004, com 0.02%. Note-se o contraste com os Ministérios mais privilegiados: Assuntos Internos, 6.83% ou Defesa, 14.13% (Pereira, 2004: 9).

A **discriminação vertical nas posições políticas** (poucos cargos de decisão femininos) é também significativa. Existe um amplo leque de candidatas qualificadas com anos de experiência política nos períodos anti-colonial e comunista (Pehrsoon, 2000: 28). A OMA, rama do MPLA, partido no governo, simbolizou um espaço privilegiado para a formação daquelas líderes. A OMA atingiu 1.8 Milhão de membros em 1989 (Ibid.: 31), embora funcionasse condicionada ás linhas do partido e dentro dos limites dos papéis femininos tradicionais. Contudo, as mulheres representavam em 1999 entre 12-16% nas várias posições Parlamentares (Ministras, Vice-Ministras, Magistradas...; Greenberg, 2000: 6). Esta situação de desigualdade de género em política sugere que não é suficiente ter líderes preparadas e espaços organizacionais (recursos), mas que também será necessário **confrontar directamente subordinações estruturais de género dentro da estrutura do Estado**

(relações de poder) para atingir posições de poder (ver neste sentido as sugestões para a ADRA em termos de associativismo feminino).

Pelo que refere aos **efeitos indirectos da política do Estado**, uma questão emerge: aquela de saber quem suporta a carga nacional numa situação de pós-conflito, de tanta escassez de orçamento para o Sector Social e da alta centralização do Estado na tomada de decisão e recursos. Por outro lado, o capítulo sobre a Família analisou como **o Estado transfere as responsabilidades economico-sociais às famílias mais pobres, e secundariamente, à parte feminina das mesmas**. No mesmo sentido, os **escassos serviços de educação que o governo está distribuindo dá prioridade à parte masculina das famílias mais pobres**.

A coerência entre discursos e finanças é o ponto de partida, embora não seja suficiente para o objectivo de educação pública para todos. A exígua provisão educacional do Estado, foco principal deste capítulo, conecta com outras dimensões que terão que ser igualmente estudadas como a sua **estrutura monolíngue, centralizada e urbana**, que influi negativamente nas Províncias e áreas rurais. A isto une-se a realidade de gravidezes precoces e às ideologias familiares sobre o papel reprodutivo das famílias, assim como factores históricos e demográficos vistos na introdução. Na situação presente, todos os factores combinados reduzem as possibilidades de sustentabilidade educacional para as meninas, crianças nas áreas rurais e crianças com recursos escassos ao mínimo (órfãos, meninos de rua e crianças nas famílias monoparentais).

## **ADRA e Onjila**

Como têm influenciado as dinâmicas descritas nas Famílias e no Estado na ADRA, no Onjila e mais em geral, no espaço da Sociedade Civil? Ao mesmo tempo, têm a ADRA e o Onjila influenciado às Famílias e ao Estado? E sobre a instituição da Sociedade Civil (i.e. outras associações comunitárias)? Como? Foram estes canais aproveitados para trabalhar o género? Os componentes de Onjila (pesquisa com CAT, actividades extra-escolares, relações pães/comunidade, associativismo educacional, ZIPs) incluem género? Se não, como podem sê-lo? Estas são as questões tratadas nos próximos dois capítulos.

Para começar com a influência do Estado, **a alta centralização das instituições condiciona fortemente as dinâmicas da Sociedade Civil**. As organizações locais, escolas ou associações de professores podem ter muito boas relações com o governo Comunal e Municipal, mas isto traz resultados infra-otimizadas quando estes espaços governamentais carecem de capacidade de decisão e de gestão de recursos. Como uma vice-administradora Comunal declarou, ‘a vontade existe; o que não temos é o princípio’. De facto, observa-se uma boa dinâmica de espaços cívico-estatais (criados na emergência dos Foruns de Associações) e do uso autónomo das vozes das e dos cidadãos neles, mas o ponto-chave torna-se em saber *a quem* dentro do Estado é que a voz associativa tem que se dirigir. No caso de uma ONG local sediada no Município de Lobito, as reivindicações pelos direitos de alojamento e trabalho terminaram sendo articuladas junto com um ONG em Luanda.

Como o Estado, as organizações internacionais dificultam a emergência e sustentabilidade do associativismo de ONG nacionais. O pagamento de altos salários e melhores condições de trabalho às e aos trabalhadores nacionais e internacionais pelos corpos internacionais cria uma **fuga de cérebros das ONGs nacionais**, como é o caso da ADRA. Embora este facto possa ser positivo no sentido de transferir ideias democráticas e nacionais às posições governamentais e internacionais, também impõe consequências negativas duradoiras para o trabalho interno da ADRA e o crescimento e sustentabilidade da Sociedade Civil em geral. A reposição de quadros chaves consome tempo e energia que influencia na qualidade do trabalho. No workshop citou-se como isto também acontece ao nível do Onjila, com professores/as formados em metodologias participativas indo trabalhar fora do programa.

Uma outra dimensão do Estado que influencia nas instituições comunitárias, particularmente no Onjila, é a **distribuição de livros pelo Estado** a todas as escolas (com e sem intervenção do Onjila). Muitos dos manuais circulando nas escolas são aqueles escritos em 1995, ainda com um forte componente socialista. Por exemplo, os textos de leitura e os problemas de

matemáticas reiteram imaginários léxicos parciais como *granja, produzir, trabalhadores, trabalho produtivo, horta, colheita, cooperativa, fábrica, campo, trabalho voluntário, armazém, construção ou brigadas* (INIDE: 1995; 1998). O capítulo de ‘trabalho’ no livro de Ciências apresenta o leque de ‘trabalhos produtivos’: agricultura, gado, indústria, comércio, pesca e caça (INIDE: 1995), mas omite qualquer valorização do trabalho doméstico. Frente a isto, o *currículum oculto* (normas indirectas/não faladas aprendidas na escola) torna-se evidente: enquanto que as mulheres aparecem representadas tanto no papel de “donas de casa” como no papel ‘produtivo’ – embora só, como agricultoras e trabalhadoras da indústria, as imagens masculinas cobrem todo o leque de actividades produtivas citadas mas suprime as de pais ou “donos de casa” (Ibid.: 22, 26 e 31). O **discurso socialista sobre a igualdade entre mulheres e homens encontra inúmeras contradições epistemológicas** como exemplifica este texto escolar:

‘A Kassessa é uma pioneira muito asseada e trabalhadeira. Depois da aulas ajuda a mãe nos trabalhos de casa como: varrer, engomar e até mesmo lavar a roupa. Para isso ela vai ao rio onde molha, esfrega a roupa espreme, para depois pô-la a secar no quintal da sua casa. Depois de seca a Kassessa engoma as roupas mais pequenas com muito cuidado; não se esquece da camisa, do calção e das calças do irmão Malamba, que é muito seu amigo’ (Fichas de Iniciação; INIDE, ~1995: 147)

No que respeita á possível influência da ADRA e do Onjila nas políticas do Estado, o *Plano Nacional de Reforma Educativa* (2001-2015) inclui princípios de pedagogia construtivista adaptada ao contexto, metodologias activas e uma atenção especial á relação entre a comunidade e a escola (p. 29, 31 e 32), todas elas muito familiares para as escolas com intervenção do Onjila. Embora este ponto requeira uma investigação exclusiva para discernir o peso das influências internacionais (i.e. Unicef) e aquelas mais originadas na própria Sociedade Civil angolana. Uma hipóteses preliminar é que a forte parceria estabelecida pela ADRA e o governo Angolano no **Onjila tem tido um impacto nos discursos educacionais da escola pública**, embora estejam a faltar os recursos para a sua implementação sistemática, como visto no Capítulo 2.

As **entrevistas com vários membros governamentais apontaram um interesse no Programa, particularmente as ZIPs**. O administrador Provincial de educação comentou as actuais dificuldades em fazer chegar recursos a todas as escolas e do facto das ZIPs representarem uma solução centralizada para a melhor distribuição de recursos. A avaliação do Onjila em 1998 já indicava uma expectativa por parte do Ministério de Educação no que respeita a novas proposta pedagógicas, formação de professores, comissões de pais e a sua participação na gestão das escolas assim como na produção e distribuição de material didáctico (ADRA, 1998: 25). O perigo existe no entanto, em que o envolvimento e a co-participação da comunidade seja tido como um meio para reduzir custos com trabalho

voluntário transferindo responsabilidades na provisão de recursos materiais do Estado às famílias e/ou associações comunitárias. O pedido de colaboração por parte do Estado deve por tanto ir acompanhada com a sua própria implicação e o aprovisionamento incondicional de recursos materiais básicos (mesas, cadeiras, quadros, manuais).

A relação entre a ADRA e as famílias têm sido tal vez menos frontal. Segundo as comunidades visitadas, as organizações que com grande diferença melhor influencia o seio familiar são as igrejas. Como um professor do Dombe Grande resumiu claramente durante a discussão sobre isolamento rural: ‘os estudantes só recebem informação da escola e das igrejas, não há outras ideias’. O facto da **ADRA não influenciar às famílias, pelo menos num sentido directo** (trabalhando relações de poder *dentro das* famílias), podia ser precisamente lido como um efeito da ADRA não ter detidamente analisado o grau em que a instituição familiar influencia o seu trabalho comunitário. Por exemplo, aquelas mulheres no Dombe Grande que tinham que perguntar por permissão aos maridos para se associarem, ou daquela professora que gostaria de ser directora mas que falta de tempo.

Em casa, as adversidades não são menos numerosas para a ADRA, cujos **constrangimentos internos** (da própria sociedade civil), ligados aos históricos e demográficos, dificultam a implementação do CAT e dos outros componentes do Onjila. Por exemplo, para cobrir 26 escolas em Benguela, Onjila dispunha de 3 técnicos em 2005, que muitas vezes tinham que realizar tarefas administrativas além de (ou em substituição de) os seus papéis técnicos e pedagógicos dentro das escolas (Furtado: 2005). No workshop, no entanto, apontou-se que o numero de técnicos podia ter sido ‘problema’ na etapa inicial de carácter mais assistencialista, mas não agora. No que respeita á escola, o autor analisa como muitos educadores leccionando o nível 1 (1-4 classe) só possuem a oitava classe, o que complica o trabalho pedagógico, particularmente o papel inovador que CAT exige na posição de professor/a. Adicionalmente, o elevado número de estudantes faz das dinâmicas de grupo e das deslocações fora de classe tarefas árduas, o que leva aos e as professoras a optar por métodos mais acessíveis como exercícios estáticos, palestras, ditados ou repetições corais.

Segundo alguns professores, a falta de infra-estruturas e de material escolar acentua as dificuldades de trabalho, embora vários membros da ADRA tenham referido no workshop que o programa Onjila foi precisamente desenhado para estas situações. É necessário aprofundar até que ponto a metodologia CAT tem sido sistematicamente compreendida como instrumento para situações de fraqueza educativa, e posteriormente implementada nas escolas com intervenção do Onjila,. É claro que a ADRA tem implementado um trabalho exemplar na formação de tecido cívico, no que representa tal vez a sua melhor credencial, com a

embrionária mas prometedora criação de **redes ZIPs e das associações de professores já existentes** (as comissões de pais não receberam a suficiente atenção neste estudo, embora pareça e fique por analisar a hipótese de que elas trabalham mais individualmente em cada escola, do que juntas como rede de pais e se for assim, o porquê).

Em resumo, a concatenação de todos estes factores complica a emergência de um espaço cívico nacional: a falta de recursos humanos, sociais e materiais no seio da sociedade civil, o fraco apoio governamental e a alta centralização Estatal de recursos e de decisão; a forte competitividade da comunidade internacional e a dificuldade acrescentada para as mulheres de entrarem no mundo associativo devido às relações de poder de género e às demandas da família. Mas apesar de tudo, dada a presente fraqueza dos partidos de oposição, as instituições comunitárias representam ainda os interlocutores mais fortes do governo.

A inclusão de género no seio da ADRA, nos componentes Onjila ou nas suas ligações institucionais acima analisadas está em progresso. O *Género* é no entanto uma palavra escorregadiça; no dia a dia do trabalho comunitário e associativo é comum ver como se dissolve com facilidade. Como um membro da ADRA comentou, ‘A gente sente, mas não consegue pegar’.

Tendo a vontade como a ADRA tem, o seguinte passo é **sistematizar uma linha de trabalho**. Porque é que isto é importante? Porque faz diferença no trabalho numa associação, porque muda a perspectiva, a partir de onde se olhe. A perspectiva de género ajuda a levantar a dimensão pessoal do desenvolvimento, ajuda a ver a comunidade (e a ADRA) a partir de *dentro*. Isso significa analisar as desigualdades não só ‘fora’ nas famílias, comunidades e escolas, mas dentro delas. A vantagem da visão de género é que inaugura uma análise das desigualdades *no seio* das instituições (i.e. de género e as suas interligações de idade entre os estudantes, de hierarquias senior-junior numa associação, as relações de poder *entre eles...*), mas sobretudo, no seio das próprias pessoas que conformam estas instituições, da sua dimensão pessoal, privada, que começa em casa, no dia a dia.

Estas ideias foram salientadas no livro ‘*Mito da Comunidade*’ (Guijt & Shah: 1998), que desafia as ONGs trabalhando com grupos base a questionar o que é afinal a ‘Comunidade’. Quem integra a ‘Comunidade’? Que jogo de poderes há dentro dela? O facto de não ter o género em conta significa deixar determinados grupos da população fora *da comunidade*. A igualdade de género não chegará como efeito de outras práticas de desenvolvimento; é uma prática de desenvolvimento em si mesma. A falta de tradição de género, mais a limitação de recursos tornará o caminho difícil. Mas a ADRA já começou a caminhada com a instauração

da posição de oficial de género, o que abre as portas às possibilidades dum trabalho mais sustentável. O próximo e último capítulo apresenta algumas sugestões sobre estratégias associativas e de género.

## **ADRA, Estratégias de Acção**

**1. Sistematizar o trabalho de género: recursos humanos** (oficial de género que coordene actividades e retroalimento com breves relatórios sobre os resultados e cada técnica/o facilitando a retroalimentação (feedback); **recursos financeiros** (preferivelmente, reservar um financiamento específico que permita sustentar uma linha de trabalho no género). Igualmente importantes são as formações em **metodologias específicas de género** (por exemplo, marco Harvard de acesso e controlo de recursos e de separação de papéis produtivos, reprodutivos e comunitários; marco Longwe de medição do empoderamento; metodologias participativas de género com as comunidades, análise de género de manuais e matérias curriculares, i.e. estereótipos...). O GAS já começou a trabalhar neste sentido (i.e. formação em Zâmbia) e pode se pedir apoio metodológico á oficial de género do GAS, formada na temática. Uma outra possibilidade a longo prazo é realizar uma **formação em Cooperação e Desenvolvimento (CD) sobre género**.

**2. Promover mais parcerias** com organizações com tradição no trabalho de género como por exemplo MINFAMU, Rede Mulher, Promaica ou outras associações ligadas ás igrejas e com as administrações Comunais. **Aproveitar as suas fortalezas** (MINFAMU: créditos de inputs agrícolas e formações, particularmente aquelas dirigidas aos encarregados de educação; Rede Mulher: alfabetização e formações em género e participação eleitoral; Promaica: alfabetização e formações, ampla abrangência Municipal e Comunal; administração: existência de 10 vice-administradoras na Província).

**3. Possibilidades de pesquisa participativa e de género com Onjila:** a) A longa caminhada do Onjila merece ser mais estudada a nível de pesquisa (para além de estudos tipo avaliação), sobretudo o seu impacto em políticas públicas; b) igualmente, podia se trabalhar com uma das ZIPs na linha do projecto pesquisa-acção participativa da ADRA (como com o NRA) acompanhando a sua recente emergência e evolução; c) relativamente ao género, podia-se aproveitar os problemas de género identificados nesta pesquisa nas escolas e associação e trabalhá-los com as ZIPs. Uma sugestão seria a de formar um grupo com a oficial de género, membros da ZIP piloto, um/a professor/a e os seus estudantes. O primeiro passo seria desenhar fichas CAT com os problemas identificados nesta pesquisa. O segundo passo, poderia consistir em tentar extrair fichas metodológicas professor/a e alunos seleccionados.

**4. Nos componentes Onjila:** a) criar Fichas CAT de Género (ver ponto anterior); b) introduzir indicadores qualitativos nas avaliações de Onjila (além das estatísticas existentes desagregadas por sexo de alunos/as e professores/as); c) aproveitar as ZIPs para formações

com as parcerias e reservar um espaço na escola sede para material de género; trabalhar estereótipos de género (i.e. quem cozinha ou lava), a escolarização das meninas e VIH/SIDA/ gravidezes mediante formações e nas actividades extra-escolares. Aqui, algumas ideias embora ainda se precise sistematizar os indicadores:

<i>Área</i>	<i>Indicadores</i>
<b>Programas melhor adaptados a realidade</b>	
<i>Ratio de alunas/os aprovados, reprovados e abandono</i>	<i>Estatísticas por sexo (já existe)</i>
<i>Numero de estudantes</i>	<i>Estatísticas por sexo e por idade (já existe)</i>
<i>Numero de professoras/es</i>	<i>Estatísticas por sexo e por nível de estudos</i>
<i>Numero de (vice) directoras/es</i>	<i>Estatísticas por sexo</i>
<i>CAT</i>	<i>Fichas de género</i>
<i>Actividades Extra-escolares</i>	<i>Foram trabalhados os estereótipos? Foram trabalhadas as vozes das meninas?</i>
<i>Manuais</i>	<i>Foram os estereótipos explicitamente trabalhados e criticados nos livros? Houve colaboração com o INIDE na formulação de novos livros não estereotipados?</i>
<b>Relação Escola/Comunidade</b>	
<i>Comissões de Pais</i>	<i>Estatísticas por sexo Quem toma a decisão? Quem a implementa? Trabalhou-se o género com os pais (i.e. HIV/SIDA, abandono meninas)?</i>
<i>Associações de Professores</i>	<i>Estatísticas por sexo Quem toma a decisão? Quem implementa? Trabalhou-se o género com professoras/es (i.e. "voz" das meninas, relações de poder nas aulas)?</i>
<i>ZIPs</i>	<i>Estatísticas por sexo Houve formação de género Há recursos sobre o género no centro?</i>
<b>Parcerias</b>	
<i>Parceria com MEC</i>	<i>Houve contacto com a Comissão de Género no MED?</i>
<i>Outras Parcerias</i>	<i>Houve trabalho conjunto com associações trabalhando género? (MINFAM, Rede Mulher, Promaica...)</i>
<b>Equipa da ADRA melhor treinado</b>	
<i>Formação na ADRA</i>	<i>Houve sessões de género? Introduziu-se o género em sessões que não são específicas de género (i.e. como o HIV/SIDA afecta diferentemente a homens e mulheres)</i>

**5. Fortificar o associativismo e participação feminina:** Acrescentar acções a longo prazo pela mudança de mentalidades além das estratégias a mais curto prazo de créditos para mulheres. Isto é, formalizar uma linha de trabalho na *distribuição do poder* além do trabalho pela *distribuição de recursos*.

Estratégias indirectas como inputs de recursos materiais (i.e. credito) implementadas isoladamente correm o risco de levar: **a)** a um sobrecarregamento do tempo das mulheres; **b)** transferência do trabalho doméstico das mulheres ás meninas/ crianças ou outras pessoas de sexo feminino da família; **c)** a uma inércia no manutenção de papéis como prevenção do

trabalho excedentário e novas responsabilidades; **d**) a um acesso dos recursos sem o seu controlo posterior; e **e**) á criação de funções vazias no lugar de posições substanciais, como parece ter sido registado das tesoureiras da Ganda.

Não e por acaso que as mulheres tem entrado os espaços associativos, educativos e estatais pela porta de atrás: como professoras de primária, como vice, como sub ou em funções de implementação em vez de aquelas de decisão (i.e. secretariado).

*Para as mulheres se associarem como professoras/ directoras, colaborarem nas ZIPs, ou ocuparem posições de responsabilidade como directoras ou cargos associativos em iguais condições do que os homens,*

- As **relações de poder e responsabilidades dentro das famílias e no seio das associações** têm que ser *directamente* enfrentadas. As caixas de poder *dentro das* ‘comunidades’, ‘aulas’ ou ‘associações’ têm que ser abertas. O género exige *interesse* tanto como *capacidade*.
- A participação das mulheres nas associações significa **trabalhar a participação dos homens em casa**. Isto não é tarefa fácil com as camadas mais velhas, é por isso que é muito importante **trabalhar estereótipos de género** nas escolas.
- Trabalhar a **voz pública, a representação e a auto-estima**, nas que particularmente as mulheres foram pouco educadas. **Grupos só de mulheres trabalhando liderança** podia ser uma estratégia até elas se sentirem confiança em grupos mistos. **Grupos só de homens trabalhando as relações de poder** nas famílias, aulas e comunidades podia ser uma outra estratégia até eles começarem a reconhecer os seus privilégios e cederem espaço. *Visibilizar os privilégios e o poder* é o primeiro passo para a mudança consciente. (Como Spivak e os estudos sobre vozes subalternas notaram, a ‘voz’ não é só a capacidade, a vontade de falar; também é a situação na qual uma pessoa é ouvida num espaço onde todas as vozes são julgadas igualmente legítimas).
- Trabalhar **metodologias participativas** de género com as comunidades (ver ponto 1).

**6. Advocacia na ADRA.** Uma sociedade civil forte dificilmente pode existir sem um Estado forte, responsável e descentralizado. Embora o contexto político angolano exija ainda muita precaução e diplomacia, as estratégias de colaboração não têm que ser necessariamente

incompatíveis com pedidos **mais directos de advocacia** para dinamizar a opinião pública, particularmente em temas de orçamento, descentralização e facilitação do associativismo (i.e. altas taxas para a legalização das associações, baixa atribuição à educação).

Pelo menos **três janelas estão abertas** neste sentido: a) o facto da ADRA e o Onjila ostentarem uma sólida reputação nas estruturas governamentais e civis; b) o facto de existirem individualidades e grupos no seio do governo simpatizantes e abertos à mudança (i.e. sobretudo os quadros provenientes da sociedade civil); c) o apoio e peso dos órgãos internacionais. Algumas demandas para **debate público** podiam ser:

- Do governo cumprir o subscrito nos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento a través do Plano Nacional de Acção da Educação para todos/as (2000-2015). O Relatório de Desenvolvimento Humano 2005 do PNUD sugere 3 movimentos políticos (não técnicos):
  - a) Manter o **orçamento anual para educação ao 20%** (média países Sub-Saharianos) nos próximos 10 anos.
  - b) **Reorganizar as atribuições orçamentais** entre a escola primária e os outros níveis.
  - c) Introdução de **bolsas subsidiadas e reembolsáveis** a médio e longo prazo para estudantes universitários e de escolas profissionais.
  
- Do governo se comprometer em prover os **recursos básicos** às escolas. No Onjila, os grupos comunitários parecem estar preparados para promover (associações de professores, comissões de pais, ZIPs, familiaridade com CAT). O que pode dificultar futuras etapas de co-gestão e autogestão é o fraco envolvimento do governo, primordialmente com recursos materiais e infra-estruturas, imprescindíveis à sustentabilidade do Onjila
  
- Do governo garantir melhorias das **condições socio-económicas nas áreas rurais**, facilitando, entre outros, que tanto professoras como professores possam lá trabalhar; e em geral, pedidos pelo desenvolvimento: investimento público no sector económico/emprego, nas infra-estruturas, recursos públicos, capital humano, como é esperável numa situação de pós-conflito.

**7. Prestar particular atenção à retenção e conclusão escolar das crianças nas áreas rurais**, sobretudo das meninas:

- Continuando o trabalho com as **comissões de pais** e intensificando a parceria com **as igrejas**, conhecidas pelo seu trabalho em pró da igualdade de género e por serem ás que melhor chegam ao coração das famílias (estratégia seguida no Luacho).
- Organizando **discussões sobre HIV/SIDA/ gravidezes** precoces com crianças, pais e professoras/es. Segundo o director da escola de ensino médio em Dombe Grande, o programa da Unicef/Governo visando este objectivo conseguiu reduzir o número de meninas grávidas de cinco a uma durante o último ano.
- Convidando a **mulheres profissionais e em posições de liderança** (vice-administradoras, directoras, professoras, enfermeiras, camponesas, costureiras, comerciantes...) a debates nas escolas – mostrando aos pais como também as mulheres podem ganhar independentemente a sua vida (e ajudar nas economias familiares) e oferecer ás próprias meninas modelos com que se identificarem .

**8. Definir uma linha de trabalho na conjugação dos âmbitos educativo e económico** (agricultura) em que a ADRA trabalha. Por exemplo:

- No Luacho, tanto a **associação de professores como as duas associações de camponeses mostraram interesse em trabalhar juntas**: os professores para receber conselho na criação e cuidado dos seus lotes de terra; os camponeses para receber acompanhamento na leitura e compreensão de documentos, em temas de alfabetização; e em geral, para unir forças em quanto que associações com interesses comuns na área. No momento das visitas, o conhecimento entre as associações era fraco e as possibilidades de ser reunirem não tinham acontecido.
- No nono Encontro de Comunidades, destacou-se como o pedido da **merenda escolar** no Brasil tinha impulsionado o desenvolvimento agrícola nas diferentes áreas mediante a compra local de produtos.

## **Uma nota final sobre Onjila e a Comunidade Internacional**

*Os capítulos prévios exploraram várias instituições como a Família, o Estado e a Sociedade Civil com especial atenção á sua interacção na formação de desigualdades educacionais e nas influências que elas têm tido no trabalho da ADRA/Onjila. Mas este trabalho não podia terminar sem citar uma instituição que faltou na análise. Os capítulos anteriores têm retratado uma perspectiva nacional de Angola e eu mesma como pesquisadora fiquei bem fora da análise. Mas existem muitos fluxos internacionais de informação e conhecimento que definem directamente o país e que não podem ser ignorados. As vezes generalizadores, outras vezes reducionistas, alguns destes fluxos precisam de ser compensados por aqueles que melhor conhecem a realidade do país. E o que melhor do que as metodologias como CAT e Programas como Onjila para fazê-lo.*

*Existe um vazio internacional na transmissão de informação, na criação de conhecimento. Uma questão de poder, mas também de igualdade e justiça; de igualdade de conhecimento e de justiça cognitiva, diferentes estas das igualdades e justiças materiais. Quando comecei a ler sobre Angola na universidade, o grosso da bibliografia focalizava no conflito, nas minas, nos diamantes, no petróleo, na corrupção, na guerra e na política dos ‘grandes homens’ resolvendo o destino duma nação. Unido a isto, conjugavam-se comentários estereotipados sobre Angola como um país perigoso, excitante ou traumatizado.*

*Sobre aquelas leituras focando diamantes e petróleo e corrupção e guerra só se pode dizer que sim, essa realidade existe. Mas essa realidade, sôzinha ,torna-se deformada. Porque retrata uma visão do país que é incompleta. Esquece as pessoas. Quando eu falo com pessoas em Angola, não tenho ouvido àquelas palavras. Tenho ouvido esperança, futuro, projectos. Que mais pode haver agora que o colonialismo, o totalitarismo e a guerra terminaram? Que longe estão, a vida daquelas pessoas do ‘perigo’, ‘excitação’ ou ‘trauma’ unilateral e monocromático. Pelo menos isso é o que os meus olhos sentiram. É aquela esperança, aquele futuro, aqueles projectos que devem ser academizados, narrados, contados.*

*Considerem esta declaração: “O conhecimento é como a luz. Leve e intangível, pode facilmente viajar o mundo, iluminando as vidas das pessoas em cada parte... Os países pobres – e as pessoas pobres – diferem dos ricos não só porque têm menos capital mas porque têm menos conhecimento” (Banco Mundial, 1999: 1)*

*Perante e esta afirmação, a questão é: que conhecimento é que está a ser priorizado? Onde vêm e de quem? Sob que marco conceptual, biográfico? Quem fala por quem?*

*Essa é a razão o pela qual Onjila/CAT merece e necessita de uma perspectiva internacional. Se a Comunidade Internacional enquanto que instituição não estiver integrada na análise, o/a leitora poderia partir assumindo que Onjila/CAT é um daqueles conhecimentos locais. Local, definido como antónimo de global, de científico. Ai, a armadilha. Mas os jogos de poder que encerram estas dicotomias, as ditaduras na hora de definir quem sabe e quem não, já têm sido bem desconstruídas (Agrawal: 1995).*

*O potencial do Onjila/CAT é muito maior do que 'local'. Porque desafia a maneira em que nós conhecemos e o que nós consideramos conhecível, global, internacional. Porque representa um espaço para conhecimentos subalternos, para novas conceitualizações da realidade. Porque cria conhecimento de maneira participativa, com uma metodologia acessível, não tecnicizada e auto-manejada. Porque aceita não só conhecimento conceptual mas insiste em priorizar dados experimentais, originados na vida diária, numa mistura de conhecimento científico e popular, se alguma vez estes conhecimentos chegaram a existir como entidades separadas. Porque é uma provocação contra ideologias académicas; um desafio para as hierarquias do conhecimento, para a sua produção; porque pressupõe uma democracia informacional entre professores, estudantes e pais, onde todos são detentores do direito e da capacidade de produzir conhecimento. Porque representa um projecto que expande a noção de cidadania enquanto que votantes e consumidores a cidadãos como conhecedores, como pensadores livres, desde terna idade – sem necessidade de esperar que as universidades marquem quem é que pode se legitimar como descritor da realidade. Porque procura representar uma voz dos frequentemente esquecidos, mas com enormes ideias originais, as crianças.*

*Ainda se precisava mais um capítulo para explorar conexões institucionais na esfera internacional. Onde é que o CAT se implementa além do Brasil e de Angola? Como é que o programa influencia ou pode influenciar os níveis nacionais e internacionais, além do local? Que condições se requeriam para inspirar um movimento social e desafiar concepções globalizantes e academizadas sobre o conhecimento? Para desarticular mitos sobre a pobreza e explicar que não é só a 'falta de informação' que traz a pobreza, mas também e sobretudo a falta de condições. Como pode o DRC - cidadania aflorar como plataforma de conhecimentos subalternos?*

*Nomear todas as contradições que tenho sentido na redacção desta dissertação torna-se difícil. Uma estudante de mestrado, com todas e cada uma das oportunidades educacionais: bibliotecas, escolas, livros, ideias e ideais... e Angola, onde a metade das crianças estão sem*

*escolas e onde muitas pessoas continuam sem oportunidades de alfabetização. Têm por acaso os universitários angolanos a oportunidade de obter uma bolsa de um mês como eu para dar a sua opinião sobre um país europeu, e regressar a casa para contá-lo? Como resolver estas contradições e desafiar esta posição auto-hierárquica nestas linhas Troianas?*

*No que respeita ao meu troco de transmissão de informação, do que precisamente Angola representa, não se pode encaixotar numa conclusão, numa anedota, numa dissertação. Tem que ser descoberto, sentido. É exactamente nesse sentido que o conhecimento não poder ser 'possuído' ou 'acumulado' ou 'instruído' no senso do Banco Mundial; dificilmente pode o conhecimento ser transmitido tão facilmente. Quando me perguntam ao telefone como é que é Angola, não posso descrever, porque sei que os meus colegas vão digerir as ideias daquela maneira descontextualizada, olhando através do monóculo europeu.*

*O conhecimento tem que ser experimentado, auto-digerido para apreciar a sua inteira policromia: a beleza das cores nos óbitos angolanos; a caótica mas perfeita sincronia do mercado informal; a minguante tonalidade de um 'aha' em Umbundu; a densidade do hálito depois duma conversa de política nacional; o amistoso, vermelhinho sol angolano, que directamente se deixa contemplar... Realidades simplificadas de Africas de Natal ou de leituras reificadas de guerra, corrupção e imobilismo fazem pouco sentido e têm pouca utilidade. Porque elas são todas conhecimento acumulado. Elas não ensinam, nem transformam o aprendizando. Freire sabia disso ,muito bem.*

## **Bibliografia**

- ADRA (1998) 'Relatório de Avaliação Intermédia do Programa Onjila' Luanda: ADRA
- ADRA (2004) Plano Estratégico da ADRA – 2004/2008 Luanda: ADRA
- ADRA – Benguela (2004) Onjila Benguela – Estatísticas Benguela: ADRA Benguela
- Agrawal, A. (1995) 'Dismantling the Divide between Indigenous and Scientific Knowledge' Development and Change 26(3): 413-439
- Freire, P. (1970) The Pedagogy of the Oppressed London: Penguin Books
- Furtado, A.B.R. (2005) Zonas de Influência Pedagógica Luanda: ADRA
- Greenberg, M.E. (2000) Women in Angola: An Update on Gender-Based Barriers and Opportunities for Democracy and Governance Work Development Alternatives
- INIDE (1995) Ciências Integradas. Ensino de Base 3a Classe Luanda
- INIDE (1995) Matemática. Ensino de Base 3a Classe Luanda
- INIDE (1998) Vamos Aprender a Ler. Ensino de Base 1a Classe Luanda
- INIDE (~1995) Fichas de Iniciação: Caderno do Professor – 1 Luanda
- Kabeer, N. (1994) Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Work London: New York: Verso
- Kabeer, N. & Subrahmanian, R. (1999) Institutions, Relations and Outcomes: A Framework and Case-Studies for Gender-Aware Planning New Delhi: Kali for Women
- Leach, F. (2003) Practising Gender Analysis in Education Oxford: Oxfam
- MED (2001) Plano Nacional de Acção de Educação para Todos 2001- 2015 Luanda: MED
- MED (2004) Estatística - 1 e 2 Benguela: DPEC
- MED (2005) Estatística - 1 Benguela: DPEC
- MID (2001-2006) Orçamento Nacional do Estado aceso no 25/08/06, [www.minfin.gv.ao/](http://www.minfin.gv.ao/)
- Neto, C. (2002) Respeitar o Passado – e não Regressar ao Passado. Contribuição ao debate sobre a Autoridade Tradicional em Angola Luanda: ISCED
- Pehrsoon, K. (2000) Towards Gender Equality in Angola Stockholm: SIDA
- Pereira, A. (2004) 'Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Inserção da Mulher Angolana no Mercado de Trabalho' CODESRIA
- Robson, P. (2001) Community Reconstruction in Angola Development Workshop
- Robson, P. & Roque, S. (2001) 'Here in the City, Everything has to be Paid for'. Locating the Community in Peri-urban Angola Development Workshop Occasional Paper
- Guijt, I. & Shah, M. (1998) The Myth of Community: Gender Issues in Participatory Development London: Intermediate Technology Publications
- UN (2002) CEDAW – Angola New York: UN
- PNUD (2005) Relatório de Desenvolvimento Humano – Angola
- UNICEF (2000- 2004) Angolan Statistics aceso no 18/08/06, [www.unicef.org/angola](http://www.unicef.org/angola)
- Whitehead, A. (1979) 'Some Preliminary Notes on the Subordination of Women?' in IDS Bulletin 10 (3) 10-13
- World Bank (1999) World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development Oxford: Oxford University Press