

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

Projecto Melika

Uma iniciativa de desenvolvimento social no meio rural em Angola

Judite de Freitas Moinheiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais

Orientadora:

Doutora Cristina Udelsmann Rodrigues, Investigadora Auxiliar, Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL)

ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2011

RESUMO

“Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce” (Fernando Pessoa).

Esta dissertação visa apresentar uma iniciativa local, um sonho que se transformou em obra: projecto Melika, que emergiu, sem meios financeiros específicos, apenas sustentado pelo envolvimento dos membros da própria comunidade e do trabalho de voluntários. O referido projecto existe desde 1999 e está localizado nas aldeias disseminadas pelas Comunas de Capelongo e Mulondo, no Município da Matala, na Província da Huíla, Angola. Foi concebido e implementado sob orientação das Irmãs de Santa Doroteia residentes em Freixiel desde Abril de 1999. É um projecto multifacetado: dedica-se à saúde, à promoção integral da mulher rural e à educação.

Esta análise toma a área educativa para analisar os factores que estão na base do sucesso da escola e de seus núcleos. Recorre-se, para suporte teórico, aos conceitos de capital social, acção colectiva e desenvolvimento local.

Pela análise realizada, as conclusões apontam como principais factores de sucesso da escola e seus núcleos, o facto de o projecto ter começado por potenciar recursos locais, o intenso desejo que os adultos têm de preparar um futuro promissor para os seus filhos e às interacções activas dos vários intervenientes do projecto.

Palavras-chave: Sucesso, Capital Social, Acção Colectiva, Desenvolvimento local, Angola.

JEL ClassificationSystem codes: I25, O22

ABSTRACT

“God wants, the human dream, work is born” (Fernando Pessoa).

This paper aims to present a local initiative, a dream that turned into work: Melika project, which emerged without specific economic funding, sustained only by the involvement of members of the community and the work of volunteers. This project has been around since 1999 and is located in the Communes of scattered villages of Capelongo and Mulondo in the municipality of Matala, in Huila Province, Angola. It is designed and implemented under the guidance of the Sisters of Saint Dorothy resident in Freixiel since April 1999. It is a multifaceted project, dedicated to health, integral promotion of rural women and education.

This analysis takes the field of education to analyze the factors underpinning the success of the school and their cores. We apply, for theoretical support, to the concepts of social capital, collective action and local development.

For the analysis, the findings point to key success factors in school and their nuclei, the fact that the project has begun by enhancing local resources, the intense desire that adults have to prepare a future for their children and active interactions of project stakeholders.

Keywords: Success, Social Capital, Collective Action, Local Development, Angola.

JEL ClassificationSystem codes: I25, O22

Índice

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
Índice	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vii
Introdução.....	1
I – Enquadramento geral	5
1. Contextualização	5
1.1 Contexto Angola e Huíla.....	5
1.2 As comunas de Capelongo e Mulondo.....	7
1.3 Aspectos económicos, sociais e culturais.....	9
1.3.1 A mulher.....	12
2. O projecto Melika.....	14
2.1 Descrição do projecto Melika	16
2.2 A opção pela mulher e a estrutura do projecto.....	17
2.3 Situação actual do projecto Melika	24
3. Questões da investigação	27
3.1 Formulação do problema.....	28
3.2 Hipóteses	28
3.3 Indicadores	28
4. Factores de sucesso do projecto	29
4.1 O Capital Social	30
4.1.1 Valores	34
4.1.2 A Confiança.....	36
4.1.3 As redes sociais	38
4.1.4 A reciprocidade	39
4.2 Acção Colectiva	41
5. Desenvolvimento Local.....	43
II – Metodologia.....	48
1. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação	48
2. Limites deste trabalho	49
III – Apresentação e Discussão dos Resultados	50
IV – Conclusões	69
Referências bibliográficas	75
Anexos.....	77

Anexo I.....	77
Guião de Entrevistas Individuais.....	77
Anexo II.....	77
Guião de entrevistas colectivas	77
Anexo III	80
Anexo IV	81
Anexo V	82
Entrevistas	82
Dados dos Entrevistados	83

Índice de Tabelas

Tabela I-1 – Resumo do Projecto Melika.....	16
Tabela III-1 – Total de alunos e classes por ano	62

Índice de Figuras

Figura I-1 – Províncias de Angola	5
Figura I-2 – Município da Matala	6
Figura I-3 – Centros e catequeses	8
Figura I-4 – Primeira escola	21
Figura I-5 – Escola e núcleos	24
Figura I-6 – Primeiros alunos e professoras	25
Figura IV-1 - Total de alunos por classe e ano	70
Figura IV-2 – Total de adultos por classe e ano.....	71
Figura IV-3 – Total de regulares e adultos por classe e ano	72

Introdução

Enunciação do assunto

A presente dissertação visa dar a conhecer uma iniciativa que emergiu em Angola, na aldeia de Freixiel, como resposta às necessidades locais que, aparentemente, pareciam não ter outra saída, senão perpetuar-se, de geração em geração, para a maior parte dos habitantes das Comunas de Capelongo e Mulondo. É um projecto que tem por finalidade “combater o analfabetismo e a exploração das pessoas e comunidades a partir dos seus próprios recursos”. Chama-se Projecto Melika, “mukai efimbo lyove liefika” na língua Nyaneka Humbe, que, em português, significa: “Mulher chegou a tua Hora”. Sendo um projecto multifacetado, toma-se, por objecto de estudo, apenas a vertente educativa - a escola e seus núcleos.

Justificação da escolha do assunto

A preferência do projecto Melika, por analisar a escola e os núcleos, deve-se ao facto de o mesmo ter surgido como resposta às necessidades locais. Concretamente, a falta de professores e de escolas nas comunidades de Freixiel, Makulungungu, Mumbe, Mukope, Nonquenene, Kamphandji, Kamunhandi e Kanhina, juntando a falta de suporte financeiro específico. Essencialmente, porque essas carências não foram apenas identificadas por agentes externos à comunidade, mas sentidas e expressas pela população local. Por outro lado, pelo facto de a discussão das vantagens, os riscos e as soluções dos problemas terem sido reflectidos pelos aldeões, sob a orientação dos seus animadores comunitários. É de realçar, que os animadores comunitários reflectiram antecipadamente as mesmas questões, orientados por uma equipa mista composta por indivíduos da comunidade e externos. Igualmente, por terem sido mobilizados e potenciados recursos humanos e materiais locais como principal resposta ao problema que afecta a comunidade. É óbvio, que também se pretende contribuir, a nível científico, para um caso não estudado e discuti-lo de forma articulada com os conceitos de capital social, acção colectiva e desenvolvimento local. Ao mesmo tempo, sistematizar a informação do projecto e dar visibilidade a uma acção colectiva local, estimulando as comunidades à sua continuidade. Pretende-se, ainda, despertar, as entidades políticas para a necessidade de incentivar e apoiar a criação de projectos endógenos, emergentes em comunidades rurais em Angola.

Objectivos da tese

Sendo um projecto que emergiu em meio rural e sem financiamento específico, a presente dissertação quer dar a conhecer os factores que contribuíram para o sucesso do projecto

Melika, especificamente da escola do Freixiel e dos seus núcleos situados nas aldeias de Makulungungu, Mumbé, Mukope, Nonquenene, Kamphandji, Kamunhandi e Kanhina. Sendo assim, pretendemos saber concretamente:

Que factores estão envolvidos no sucesso da escola e dos núcleos do projecto Melika?

Naturalmente, muitos factores estiveram envolvidos no êxito deste projecto. Porém, tendo em conta a pergunta de partida, destacámos como principais hipóteses de investigação: o facto de o projecto ter começado por potencializar os recursos locais; o desejo dos adultos de preparar um bom futuro para os seus filhos; as estratégias interactivas entre as Irmãs Doroteias, animadores comunitários, comunidades, as mulheres das comunidades, Ministério da Educação - delegação provincial da Huíla, delegação municipal da Matala e coordenações das comunas de Capelongo e Mulondo - e, ainda, os benfeitores. Para testar estas hipóteses, foram seleccionados os seguintes indicadores: a realidade local e envolvente, a existência de hábitos de trabalho colectivo nas comunidades onde se implementou o projecto; a interacção activa dos intervenientes no projecto, impacte do projecto nos indivíduos, na comunidade e fora desta e a importância que as comunidades atribuem à escola comunitária.

Enquadramento teórico

Para a fundamentação teórica, apresentamos três conceitos principais: o capital social, a acção colectiva e o desenvolvimento local que se enquadram nas grandes questões do Desenvolvimento.

O **conceito de capital social** apresenta-se como o investimento dos indivíduos nas relações sociais, com vista a gerar benefícios individuais e colectivos. O capital social, neste caso, articula-se em torno das redes sociais, da reciprocidade, da confiança generalizada e de valores como a solidariedade e a tolerância. Este contexto facilita aos indivíduos ou grupos o acesso à informação e a oportunidades que, de outro modo, não lhes seriam proporcionadas. Obviamente, o estabelecimento de conexões entre os membros de um grupo reforça a identidade e o reconhecimento dos membros; facilita a vivência em co-responsabilidade mútua, ou seja, em solidariedade; desenvolve a reciprocidade, isto é, a capacidade de dar e receber; aceita e gere a diferença com respeito, sem impor a sua opinião, ou seja, a tolerância; permite influenciar os agentes decisores de políticas sociais, económicas e culturais assim como, o reconhecimento público e, por outro lado, desenvolve a capacidade de confiança em pessoas próximas ou desconhecidas e mesmo nas instituições. Estes requisitos gerados nas relações sociais de um grupo, levam os indivíduos a agir em função dos objectivos comuns. Portanto, por detrás destas relações sociais, está subjacente um ideal almejado pela colectividade como um bem valioso. Por isso, o valor passa a ser um factor poderoso na

orientação da acção dos indivíduos e grupos. Logo, investir nas relações sociais permite acumular capital social dos indivíduos integrados num grupo e, ao mesmo tempo, beneficia o todo. Neste âmbito, é possível realizarem-se acções colectivas seguindo um objectivo comum.

As **acções colectivas** acontecem numa comunidade ou num grupo em que os indivíduos atribuem maior força e sentido ao que eles produzem como organização e não tanto nas relações em si. Deste modo, na acção colectiva destaca-se o carácter colectivo da acção desenvolvida pelos actores sociais de forma organizada, buscando alcançar interesses comuns. Essa interacção facilita a construção da identidade e pertença sustentadas por conjuntos de valores e ideias compatíveis a todos os membros da comunidade. É este pulsar conjunto dos actores sociais de uma comunidade que lhes permite abdicar dos interesses pessoais, atribuir sentido e significado às suas acções, e os torna capazes de cooperarem uns com os outros numa dinâmica que contribui para o desenvolvimento local, da sua comunidade real situada no tempo e no espaço. Assim sendo, o conceito de acção colectiva remete-nos para o conceito de desenvolvimento local.

A questão do **desenvolvimento** é uma preocupação expressa ao longo dos séculos. Porém, no século XIX, a Europa definiu o desenvolvimento a partir de critérios económicos assentes na industrialização. O conceito de desenvolvimento local afirmou-se, sobretudo, a partir dos anos 1980. Contudo, a sua base histórica remonta aos finais dos anos 50, aquando da afirmação do conceito de desenvolvimento e da sua aplicação, na ajuda aos países que se tornaram independentes por essa altura. Foi sobretudo aplicada aos países africanos, considerados subdesenvolvidos em relação aos países seus colonizadores. Esses países, para chegarem ao desenvolvimento, teriam de modernizar as suas estruturas económicas, sociais, culturais, políticas e tecnológicas, passando por um processo de libertação dos sistemas tradicionais que obstaculizavam o progresso.

Nessa altura, foram criados programas de ajuda aos países subdesenvolvidos, os quais, em vez de autonomizarem esses mesmos países, criaram dependências. Perante esses fracassos, passou-se a valorizar os recursos locais, ao mesmo tempo que, na solução dos problemas locais, eram tidas em conta as várias dimensões da vida (económica, social e política). O conceito de desenvolvimento local derivou deste método alternativo de promoção do desenvolvimento, que inicialmente se chamou de desenvolvimento comunitário, porque baseado na valorização das comunidades locais e das suas aspirações e capacidades.

Metodologia

Optámos por uma estratégia metodológica privilegiando a análise qualitativa intensiva, embora se recorra, em alguns momentos, à análise quantitativa. Como técnica de pesquisa,

seleccionámos a entrevista semi-directiva que se desdobrou em entrevistas individuais e colectivas. A opção por entrevistas semi-directivas deve-se ao facto de ser uma técnica que permite ao entrevistador seguir “a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista” M. Grawitz (1990 apud Luc 1995: 95). A recolha de dados foi realizada em Angola, exceptuando uma entrevista realizada em Lisboa, nos meses de Janeiro a Março de 2010.

Estrutura

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado em quatro capítulos principais. O primeiro está subdividido nos seguintes temas: Contextualização da realidade das Comunas de Capelongo e Mulondo onde se insere o projecto; a descrição do projecto, seus objectivos, finalidade e dinâmicas, sobretudo nos primeiros anos de existência; breve apresentação das origens e missão da Instituição promotora do projecto; a formulação do problema, hipóteses e indicadores e, por fim, a revisão teórica. No segundo capítulo é apresentada a metodologia seguida para a consecução deste trabalho. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, a partir das três hipóteses acima referidas. Para finalizar, temos o quarto capítulo que trata das conclusões e considerações finais.

I – Enquadramento geral

1. Contextualização

Dada a grande diversidade do contexto, a alusão a cada item será bastante abreviada, tocando apenas aqueles aspectos que fazem sentido para a percepção do projecto em estudo.

1.1 Contexto Angola e Huíla



Figura I-1 – Províncias de Angola¹

A Huíla é uma das 18 províncias do país (Figura I-1); situada a sul e com um contexto etnológico bastante variado sobretudo até 1971, altura em que a província do Cunene deixou de fazer parte dela.

¹Disponível em: <http://www.angolaglobal.net/sobre-angola/provincias/>

Segundo Estermann (1983a), duas etnias diferentes, de raça negra, povoaram a África Austral: os Khoisan ou Hotentone-Bushman e os Bantos. E, a partir de um estudo etnográfico assente em critério linguístico, os Bantos que habitaram o Sul e Sudeste de Angola, foram agrupados em tribos e subtribos, constituindo-se quatro grupos principais:

1. O grupo Ambo com cinco tribos: Cuanhama, Cuamato, Dombondola, Evale e Cafima.
2. O grupo Humbi e tribos afins: Nkhumbi, Donguena, Hinga, Handa (a Handa entre Mupa e Cassinga e a Handa do Quipungo), Typungu e Tyllengue-Humbi.
3. O grupo Nyaneka formado pelas tribos: Mwila e Ngambwe.
4. O grupo Herero constituído pelos: Chimbas, Chavícuas, Dimbas, Kuvales, Guendelengos, Ndombes, Tyllengue-musos e os Cuandos.

Esta multiplicidade étnica permite uma enorme diversidade linguística nas duas províncias, Huíla e Cunene. No entanto devido à grande proximidade linguística que existe entre os grupos Nkhumbi e Nyaneka, incluindo os respectivos subgrupos, levou à fusão dos mesmos, passando a denominar-se Nyaneka-Nkhumbi (Estermann, 1983a). Esta junção tem merecido recentemente uma análise mais atenta por parte de alguns investigadores angolanos, como Rosa Melo, que apresenta o seu ponto de vista no artigo «“Nyaneka-Nkhumbi”, uma “carapuça” que não serve aos Handa nem aos Nyaneka nem aos Nkhumbi», 2007.

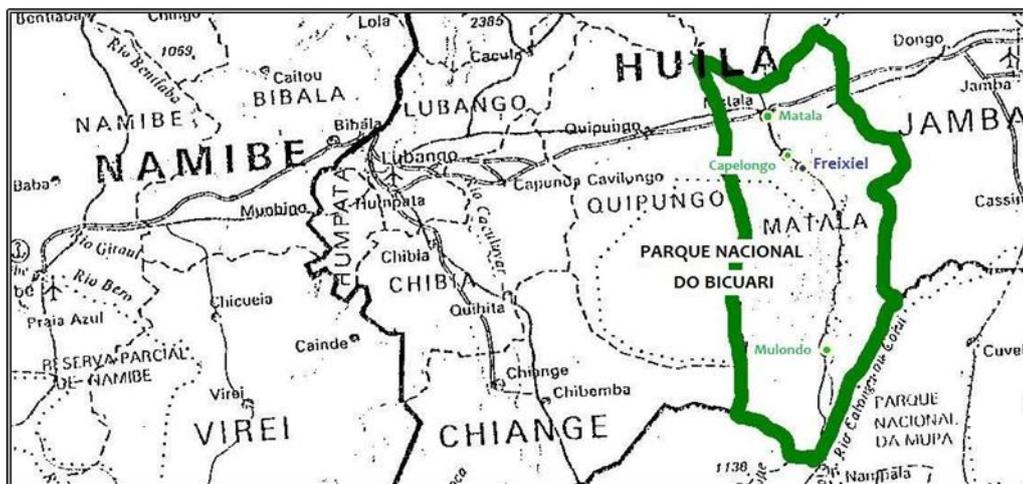


Figura I-2 – Município da Matala²

Além da diversidade linguística, a guerra civil, que afectou o país, desde a independência, 1975 até 2002, provocou uma grande mobilidade de grupos e pessoas das suas zonas de origem para outras localidades mais seguras, abrindo assim uma grande mesclagem étnica nas províncias menos massacradas pela guerra fratricida. Huíla foi uma destas províncias privilegiadas excepto em alguns municípios do interior. O da Matala e seus arredores foram

² Disponibilizado pelo arquivo do projecto Melika (sem fonte)

poupados devido à sua localização geográfica, pois o rio Cunene servia de barreira ao avanço de grupos de guerrilha. Por outro lado, a existência da barragem hidroelétrica, na Matala, que fornece luz elétrica a uma boa parte da província, obrigava a um reforço maior de segurança militar para evitar a sua destruição, o que permitiu uma grande concentração de refugiados nas comunas deste município.

1.2 As comunas de Capelongo e Mulondo

A província da Huíla é constituída por catorze municípios. Para este estudo, destacamos o Município da Matala onde se localizam as comunas de Capelongo e Mulondo (Figura I-2), nas quais se implementou o projecto Melika. A comuna de Capelongo dista da sede, Matala, 20km e a do Mulondo 120km. A língua mais falada é a classificada como nyaneka-nkhumbi (com suas sub-línguas), existindo, no entanto, outras, como Nhemba, Umbundo, Ganguela e Cuanhama, além da presença de alguns agrupamentos de Khoisan nas redondezas de Mulondo e Chela. Este fenómeno deve-se ao êxodo rural, que se verifica em Angola, de populações em busca de melhores condições de vida, acentuado sobretudo no período pós-independência e devido à guerra. Apesar desta classificação linguística, os nados em Capelongo e Mulondo, consideram-se como sendo Ova-Mulondo e sua língua: olumulondo, os quais Estermann (1983a) apresenta como subtribo do Nkhumbé. É de referir que nestas comunas existem várias aldeias, disseminadas pelo mato, tendo um tipo de construção dispersa, embora se encontrem algumas comunidades com construções mais concentradas, dependendo do grupo étnico que as construiu e as habita.



Figura I-3 – Centros e catequese³

Além disso, nestas duas comunas, é notória a diversidade ideológica, religiosa e cultural. Todavia, estas comunas têm centros católicos onde gravita o viver diário da maior parte da população destas comunidades. Esses centros são agrupamentos de várias catequese (local de reunião diária dos aldeões). O projecto Melika integrou-se neles, usufruindo da sua dinâmica organizativa. Por isso, na sua fase inicial, desenvolveu-se integrado nos seguintes centros e suas respectivas catequese (Figura I-3): Chipopia – com quatro catequese; Kuvoko – com quatro catequese; Kamulemba - com quatro catequese; Kapolowela – com duas catequese; S. José – com quatro catequese; Freixiel – com quatro catequese; Muholo – com sete catequese; Kaheke- com cinco catequese; Tywakuse – com três catequese; Matunthu – com cinco catequese; Kamunhandi – com três catequese; Mumbonde – com três catequese; Mulondo – com duas catequese; Chela – com quatro catequese; Eme – com três catequese.

Importa referir que, apesar de o projecto ser realizado a partir de centros católicos, acolhe e integra qualquer pessoa, independentemente da sua crença ou ideologia.

³ Elaborado pela autora com base nos dados do “Projecto de Desenvolvimento Social - zona Rural” (Moinheiro, 1999) e do conhecimento da realidade. Cada rectângulo e o conjunto de casas correspondem a um centro. Cada casa representa uma catequese. Catequese de cor cinzenta: já teve escola do projecto, mas encerrou. Catequese de cor azul: escola encerrada temporariamente. Catequese de cor verde: tem escola do projecto a funcionar. A catequese de cor amarela, nunca teve escola do projecto.

1.3 Aspectos económicos, sociais e culturais

Os habitantes destas aldeias, de uma maneira geral, vivem em situação de pobreza, isto é, carecem de bens essenciais para a sobrevivência. Na sua totalidade, o povo vive da criação de gado e da agricultura, ainda muito rudimentares, dependendo das condições meteorológicas. Muitas vezes, as colheitas são precárias e insuficientes para subsistir. Tanto o excesso das chuvas como a seca atraíam a actividade agrícola dos camponeses. Por vezes, o gado, riqueza principal desse povo, é vítima nessas situações. Contudo, a venda ou a troca directa dos cereais que colhem serve para colmatar as situações de saúde, vestuário, alimentação e educação, sendo, de um modo geral, os únicos recursos de que dispõem. Sendo uma área propícia à criação de gado bovino e caprino, além da produção agrícola, esta atrai um elevado número de compradores. Porém, os preços são ditados pelos compradores e não pelos proprietários, dado que a maior parte dos habitantes desta área têm pouco contacto com outras realidades do país, além da predominância do analfabetismo. Isto gera situações de exploração, acentuando assim o nível de pobreza dos indivíduos e das comunidades.

Também é de referir que, num percurso com mais de 100 km, só encontramos em Capelongo um hospital sem médico, assistido apenas por enfermeiros⁴. Indo para Sul, encontra-se, em Tywakuse, um posto de saúde a funcionar que pertence à Igreja Evangélica. Além dos poucos recursos que possui o supra referido posto de saúde, é distante e dispendioso para quem está privado de recursos económicos. Existe ainda um centro de saúde, estatal, no Mulondo, que fica a 100 km de Capelongo. Este raramente tem medicamentos, embora possua enfermeiros bem preparados. No entanto, nas aldeias encontram-se comerciantes ambulantes “pseudo enfermeiros”, vendendo medicamentos muitas vezes fora do prazo e receitando-os em doses inadequadas, provocando resistência das doenças a quem os toma. Como alternativa, existem alguns kimbandas⁵ e ervanários a quem a população recorre. Além disso, de um modo geral, as mulheres conhecem plantas medicinais para alguma situação de saúde menos grave. Não obstante, há muitas vítimas de paludismo, diarreia de várias origens e ainda alguns casos de parturientes que morrem por falta de assistência e acompanhamento pré-natal.

⁴ Segundo relatório anual da administração de Capelongo – “o hospital municipal em Capelongo, não possui nenhum médico, porém estão colocados 64 funcionários dos quais 4 técnicos médios, 4 técnicos de farmácia, 4 técnicos do laboratório 27 técnicos básicos e 25 pessoal administrativo”. (Dezembro 2007)

⁵ Curandeiros

Predomina o analfabetismo, tanto de adultos como de crianças e jovens. Este deve-se ao facto de não existirem escolas naquelas aldeias e, nas poucas que existem, estudar-se apenas até à 3ª classe e raramente até à 4ª, por falta de professores. As aldeias não têm professores porque ainda persiste um sistema de construção muito rudimentar: paredes de pau-a-pique cobertas de capim, sem água canalizada e sem luz eléctrica.⁶ Essas condições de vida impossibilitam a adaptação de professores vindos de outras realidades do país. Além disso, não há transportes públicos nem estradas, havendo apenas uma picada em péssimo estado⁷. Porém existe uma grande preocupação dos encarregados de educação com a educação não formal, inculcando nos seus filhos valores por eles conservados e defendidos.

A educação é o mecanismo, através do qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários à sua sobrevivência e à sua subsistência, transmitindo-os de geração a outra, essencialmente, pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento (Wagaw, 2010: 816).

Na cultura do povo em questão, os filhos são educados segundo os hábitos, costumes e valores do clã⁸. No entanto, aos vizinhos, pelos laços de confiança e proximidade que os une, é permitido que intervenham na formação dos mais novos. Pode dizer-se que, mesmo aquelas populações que não beneficiam de estabelecimentos de ensino, têm acesso a instrução e educação cuidadas pois as crianças, tanto rapazes como raparigas, aprendem no seio familiar, “na escola da vida”, desde pequenos, a distinguir o que é certo e o que é errado, o que convém fazer ou o que se deve evitar.

A vida familiar intensa constitui a base educativa nestas comunidades. Segundo Estermann (1957b), de um modo geral, as refeições são tomadas em conjunto, em família. Depois do jantar, continuam todos reunidos, à volta da fogueira, fazendo desses momentos os mais familiares e mais afectuosos do dia. Cada um partilha as novidades do dia ou algum acontecimento importante. Geralmente, acabados os temas habituais de conversa, recorre-se, espontaneamente, ao tesouro da literatura oral da tribo, sem perder a atmosfera de convívio. Esta oralidade, além do carácter educativo, de congregar e de convívio, desenvolve bastante a memória. Os contos exigem muita imaginação e raciocínio ao aplicá-los a exemplos práticos.

⁶ Segundo relatório anual da administração de Capelongo – “As populações da Sede da Comuna, assim como das povoações de Freixiel, Algés e Camulemba são as únicas que beneficiam de energia eléctrica” (Dezembro de 2007).

⁷ Segundo relatório anual da administração de Capelongo – “A circulação rodoviária nesta Comuna, é de considerar péssima, uma vez que as vias que ligam a Comuna, encontram-se no estado muito degradado, criando muitas dificuldades no trânsito de viaturas” (17 de Dezembro de 2009).

⁸ Membros de uma organização familiar que compartilham um mesmo antepassado.

Os provérbios e algumas adivinhas exigem muita perspicácia. Frequentemente, a letra de canções é improvisada dando largas à imaginação, o que é muito apreciado nestas famílias. Assim, qualquer circunstância, cerimónias, divertimentos, mesmo algumas festas e o dia-a-dia, têm carácter instrutivo (Estermann, 1957b). Convém ressaltar que, neste contexto e numa boa parte das tribos africanas, educar as gerações mais novas é tarefa de toda a comunidade e não apenas dos pais biológicos. Porque a criança é pertença da comunidade, mais do que da própria mãe. Sendo assim, faz sentido que, no momento do parto, seja inadmissível que uma mãe ponha em risco a vida que está para nascer. Fazê-lo é considerado um atentado contra a vida de alguém que pertence a toda a família uterina, vivos e defuntos. Daí a expressão da parteira, dirigida às parturientes menos corajosas: *ho nhanguita, wahanda okundipha omunthu wa mbangu?*⁹ O momento do parto é um dos que evoca a ligação entre vivos e antepassados, por isso ao nascer, de um modo geral, o primeiro nome dado ao recém-nascido é de um antepassado defunto. Este nome é tão sagrado que apenas “os mais velhos” o devem chamar ocasionalmente. Também lhe é atribuído um apelido relacionado com a circunstância do tempo e do lugar do nascimento. (Estermann, 1957b). Existem ainda aqueles que recebem outro nome dado pela família paterna, de um modo geral coincidindo com a altura da apresentação da criança à comunidade, chamado *okupita pondje*¹⁰. Portanto, a criança é concebida como aquela que vai prolongar a vida da sua família. Assim sendo, é indispensável educá-la nos valores a perpetuar.

De um modo geral, as crianças do sexo feminino começam, muito novas, a ajudar as suas mães nos trabalhos domésticos. Se uma mulher não tiver filhas, as sobrinhas ocupam esse lugar no auxílio nos trabalhos caseiros. Desta forma, elas vão sendo introduzidas e educadas nas actividades que cabem às mulheres. E os rapazes auxiliam os pais em actividades relacionadas com o cuidar dos animais e construções de casas. Além dos benefícios do trabalho para a família, este também tem um sentido instrutivo para os filhos. Assim percebe-se o provérbio usado entre estes povos:

Olye watunga evida eli, kelipakele omayulu?

*Olye watyita omona ou, kemulonguele onondunge?*¹¹ (Esterman, 1957b).

⁹ Tradução: tem cuidado, queres matar a pessoa que tem um dono?

¹⁰ Isto é, depois do nascimento o bebé, geralmente, só sai do quarto para fora, quando tiver caído o umbigo. Nessa altura, realiza-se a cerimónia – *okupita pondje*. (trad lit. “sair para fora”).

¹¹ Tradução: Quem fez esta esteira sem lhe ter posto orla conveniente? (para o impedir que se desfaça depressa). Quem criou este filho e não lhe deu educação conveniente? (lit. “ensinar juízo”). (Estermann, Carlos, 1957b)

1.3.1 A mulher

Ao lançar o nosso olhar sobre a realidade da mulher das comunas de Capelongo e Mulondo, de certa maneira, evoca-se a mulher africana, porque as funções que lhe são atribuídas, de um modo geral, são comuns às mulheres africanas. Não se pretende apresentá-la detalhadamente, mas sim alguns aspectos relevantes do seu papel na gerência da vida familiar pois é através da mulher, pelo seu papel de educadora, que se conservam os valores, as tradições e os hábitos de uma família. Contudo, é de salientar que esta realidade e os costumes vão sofrendo alterações no contacto e mistura com outras culturas.

Em África “acreditava-se que Deus fizera da mulher a guardiã do fogo, da água e da terra (...) na qualidade de guardiã do fogo, a mulher deveria prover energia à colectividade. Ora, a madeira de aquecimento constitui a principal fonte de energia na África Austral Rural (...) Como guardiãs da água, fonte a um só tempo do sobrevivência e da limpeza, as mulheres estavam encarregadas de fornecer à família esta indispensável substância. Elas percorriam enormes distâncias para encontrá-la (...) em respeito à guarda da terra, ligava-se à dupla fecundidade. As mulheres garantiam a sobrevivência da geração presente, desempenhando uma atribuição primordial no âmbito da cultura do solo do qual elas mantinham a fertilidade. Assim como, em sua função materna, em virtude da sua própria fecundidade, a elas se outorgava dar vida à geração seguinte (Mazrui, 2010: 1102).

É muito difícil explicar em poucas palavras quem é mulher no povo Ovanyaneka-Nkhumbi a que pertencem os ova-mulondo. Não obstante, afirma-se que é mulher aquela que teve a festa da iniciação das raparigas *efiko ou efuko* (festa da puberdade) que simboliza a transição do estado de rapariga para o de mulher. Mesmo que não se case, é mulher (Estermann 1983a). De uma forma consciente ou não, ela sente-se impulsionada a gerar vida na sua comunidade em circunstâncias mais variadas. Certamente, o facto de o parentesco seguir a descendência uterina (tomar por descendentes os parentes maternos) desperta-lhe o desejo de fecundidade como meio de prolongar a sua linhagem. Também porque, segundo Estermann, a sucessão dos sobas é feita pela via matrilinear e passa de geração em geração através de *Oma-anda ou Oma-pata*, que Estermann traduz por divisão em clãs, seguindo sempre na descendência uterina. Estes *Oma-pata* são sempre designados por nome de um animal ou de uma planta que os faz distinguir uns dos outros. Neste caso é a mulher através de *Oma-pata* que vai servindo de elo de ligação entre ancestrais e descendentes. “A mulher honra-se em ser mãe (...)” (Estermann 1983a:146), por isso, todos os momentos de sua vida lhe proporcionam a gestação da vida.

P' okufikala (na cerimónia da puberdade), a personagem mais importante do efiko é uma mulher, a mestre-de-cerimónias ou a madrinha da candidata, a chamada yna yomona (mãe da pequena) ou oka-twandolo, que tem por função soltar os gritos de alegria da praxe e iniciar a dança oku-lolola (Estermann, 1983a).

São as mulheres que em momentos da circuncisão levam a comida para os filhos que se encontram no acampamento. Em algumas localidades, como a tribo de Ova-ndimba, são elas que durante a cerimónia da circuncisão cantam e batem palmas para “animarem os rapazes mais pequenos e os mais amedrontados a fazer-lhes esquecer um pouco as dores da operação” (Estermann, 1983a: 73). Também é a mulher-mãe que, durante a longa e dolorosa estadia das crianças no acampamento da circuncisão, que confecciona saudosamente um certinho para o oferecer ao seu filho como presente de boas vindas de regresso à sua comunidade (Estermann, 1983a). Na *P'onohala-mphe* (recepção dos circuncidados, na comunidade), as mulheres (mães, tias e irmãs crescidas dos festejados) manifestam-se jubilosamente através de *oku-lolola ondolo* (soltar gritos solenes de anúncio) correspondendo à dança especial dos *onohala-mphe*. As mães com esta atitude não só expressam publicamente à comunidade a sua “alegria por terem dado à luz tais filhos, como também afirmam que a saída daquela reclusão vivida dentro da floresta e o regresso na vida familiar e tribal é como um segundo nascimento” (Estermann, 1983a:76). Facto curioso, durante o acampamento, a pessoa que cuida das feridas dos circuncidados é um homem, no entanto, chama-se *yna yavo yo mofika* (lit. “mãe deles, do mato”). Certamente por zelar carinhosamente por cada um, evitando que contraíam infecções, que os levariam à morte. Portando, não será um exagero dizer que, neste povo, o zelar pela vida é uma função peculiar atribuída à mulher.

É certo que, nas aldeias disseminadas nas comunas de Capelongo e Mulondo, raramente se encontra alguma mulher que saiba ler ou que desempenhe funções de destaque a nível religioso, cultural, económico ou político. No entanto, organizam o seu dia-a-dia em função dos outros, por isso percorrem quilómetros com uma cabaça à cabeça, zelando para que não falte água à família, de madrugada pilam o cereal para que não falte alimento, carregam grandes feixes de lenha para que haja sempre uma fogueira acesa em sua casa, nas horas mortas dedicam-se à olaria ou cestaria para ter utensílios necessários à casa. Enfim, podemos afirmar que “a mulher é o coração da família” porque está presente em todos os momentos da vida dos filhos e do seu lar.

2. O projecto Melika

A Congregação das Irmãs de Santa Doroteia foi fundada em 1834, em Génova – Itália, por uma jovem chamada Paula Frassinetti. Nessa época, século XIX, muitos Estados da Europa começavam a ser guiados por ideias novas. Logo, o homem aspirava tornar-se cada vez mais consciente dos próprios direitos e próprios deveres (Rossetto, 1984), a par de uma crescente aspiração à liberdade e autonomia:

A cultura era dominada pela preocupação de encontrar uma síntese que permitisse ao homem situar-se de novo dentro do universo, que parecia radicalmente mudado perante a nova consciência científica e projectava a emancipação intelectual para além de qualquer preconceito, entendendo como tal toda a ideia que impedisse a razão de ser soberana.

(...) ao mesmo tempo (...) sentia-se a necessidade de entrar na posse de instrumentos que permitissem ao homem conquistar as metas apenas entrevistas.

Os (...) inovadores começavam a transformar os costumes nos quais, entre outras coisas, entrava, qual herança do racionalismo iluminista, a rejeição das religiões, a qual levaria à crise vasta e profunda que caracterizou todo o século XIX. (Rossetto, 1984:16)

Génova, terra natal do ideólogo do Renascimento italiano, José Mazzini, não era uma excepção, também nela se encontravam estas correntes e os fenómenos delas resultantes. Nesse período de transição a Igreja sentiu-se desafiada e sacudida internamente pela dupla tentação de se barricar no passado ou de escancarar as portas ao novo, sem o crivar pelo Evangelho de Cristo, numa difícil definição de autoridade: serviço ou poder. (Rossetto, 1984). Foi nesses tempos difíceis e de perplexidade que a jovem genovesa Paula Frassinetti e as suas seis companheiras fundam a Congregação, que viria a denominar-se Irmãs de Santa Doroteia, a qual teria por missão a educação integral da pessoa. Para isso, apostaram em viver inseridas no coração do mundo para assumir as suas alegrias, os seus temores, os seus anseios, e construir, nesse mundo concreto, o Reino de Deus. (Chini, 2005). Nesta perspectiva, decidem apostar na educação das meninas. Porque para Paula e suas continuadoras “educar bem as crianças é reformar o mundo e conduzi-lo à verdadeira vida” (Frassinetti, 1851: art.207). Percebe-se, assim, que a sua primeira preocupação tivesse sido abrir uma escola para as crianças pobres da aldeia. Esta seria uma forma de “ajudar a melhorar a humanidade dedicando-se às crianças, às jovens, às mulheres do amanhã.” (Vassalo, s/d: 27). Ainda hoje as irmãs Doroteias, onde quer que se encontrem, apostam na formação da mulher porque acreditam que através dela se chega ao homem e às gerações mais novas.

Em 1934, quando a Congregação das Irmãs de Santa Doroteia celebrou os cem anos de existência, expandiu-se pela primeira vez para África fundando uma comunidade no Namibe

Projecto Melika

Uma iniciativa de desenvolvimento social no meio rural em Angola

– Angola, sendo actualmente 14 comunidades distribuídas por cinco províncias. A comunidade de Freixiel que implementou o projecto em estudo foi fundada em Abril de 1999.

2.1 Descrição do projecto Melika

O projecto Melika, “mukai efimbo lyove lyefika” na língua Nyaneka-Nkhumbé, que em português significa “mulher chegou a tua hora”, foi concebido e implementado pela Congregação das irmãs de Santa Doroteia, há 11 anos.

PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – ZONA RURAL		
Objectivo geral	Promover a mulher da zona rural em todas as suas dimensões	
Finalidade	Combater o analfabetismo e a exploração das pessoas e comunidades a partir dos seus próprios recursos.	
Acções		
Objectivos específicos	Descobrir e desenvolver os talentos pessoais	Artes femininas: - corte e costura, - bordados, - artesanato, - olaria, - culinária - economia doméstica.
	Trabalhar para um lar saudável e harmonioso	Formação Humana: - puericultura; - higiene; - medicina preventiva; - medicina caseira
	Formar para a consciência moral e cristã	- papel central da mulher na família; - deveres e direitos dos pais e dos filhos; - desenvolver os talentos humanos como suporte da fé do amor e respeito ao próximo; - Papel da mulher na evangelização.
	Despertar para a cidadania:	- sentido comunitário a partir do lar, - amor à pátria
	Apostar na formação intelectual	- alfabetização dos grupos atingidos pelo projecto; - dar passos junto das autoridades competentes para a criação de mais escolas na zona rural; - fazer campanha para a escolarização das crianças e de adultos.
	Formar agentes de evangelização	- formação Humana - formação catequética - formação bíblica
Beneficiários	- A mulher na fase pré-matrimonial - A mulher no seu lar - A criança e o jovem - Os casais - Agentes de evangelização	

Tabela I-1 – Resumo do Projecto Melika¹²

É um projecto multifacetado, que abrange a promoção integral da mulher rural, a saúde e a educação. Dada a sua abrangência, tomar-se-á como objecto de estudo a vertente educativa

¹² Elaborado com base no “Projecto de Desenvolvimento Social em zona Rural”, projecto Melika (Moinheiro, 1999)

mas sem descurar a dimensão da promoção integral da mulher. Este projecto localiza-se em Angola, Província da Huíla, município da Matala nas comunas de Capelongo e Mulondo.

Em 1998, nos meses de Julho a Setembro, um grupo de duas irmãs da Congregação de Santa Doroteia e cinco jovens postulantes da mesma congregação saíram do Lobito (Angola) para Freixiel, numa missão de voluntariado. Esta equipa andou de aldeia em aldeia nas comunas de Capelongo e Mulondo, dando formação integral, de forma intensiva às mulheres, permanecendo durante quinze dias nas suas comunidades, em regime de acampamento. Para a formação, constituíram-se grupos de dez a quinze senhoras, para cada formadora. Tanto os pequenos grupos como a equipa de voluntárias, todos os dias, tinham avaliação para perceber o que estava a ser bom e o que poderia ser melhorado. Findo o tempo de formação, eram seleccionadas as senhoras que tinham tido maior aproveitamento. Estas, ao partirem para as suas comunidades, teriam de ensinar o que tinham aprendido a dez senhoras da sua aldeia. Essas dinamizadoras foram aconselhadas a constituir uma coordenação em cada comunidade. No primeiro ano, conseguiu-se apurar 167 dinamizadoras. Com este processo, ao fim de dois anos de trabalho nas aldeias, tinham sido abrangidas mais de três mil senhoras, tinha-se constituído uma coordenação que colaborava directamente com as irmãs, várias equipas de dinamizadoras que davam formação às outras senhoras e coordenações em cada comunidade.

No acampamento, nos últimos três dias, a formação era conjunta com os maridos. De um modo geral, as irmãs preparavam estes encontros com os evangelistas e estes deslocavam-se ao local para a dar. Em quase todos os acampamentos, as senhoras faziam uma contribuição em cereal (massango) e trocavam-no por uma vaca que era abatida para a festa de encerramento da formação. Nessa noite toda a aldeia acorria ao acampamento e, juntos à volta da fogueira, realizava-se um convívio com a participação de crianças, jovens e adultos. Este género de trabalho realizado pela equipa de irmãs e jovens, de contacto directo com o quotidiano não só das senhoras acampadas mas também dos aldeões que viviam perto deste, possibilitou não só observar a realidade mas também partilhar e participar da vida diária daquele povo. Pode considerar-se que foi uma experiência que permitiu obter informações para a estruturação do projecto directamente da fonte.

2.2 A opção pela mulher e a estrutura do projecto

Não foi por acaso, foi intencional, porque apostando na formação da mulher, além de se chegar ao marido, atinge-se o mundo da criança e do jovem. Assim, ao proporcionar às mulheres uma aprendizagem que pudesse melhorar a sua realidade pessoal em todas as dimensões económica, cultural, social e religiosa, chegar-se-ia à família. Partindo desta, aos

poucos, seria possível transformar os seus lares e conseqüentemente as suas comunidades e a longo prazo a sociedade. Aliás, a formação integral da mulher faz parte das prioridades da acção das irmãs Doroteias desde a sua fundação. As irmãs Doroteias e as suas postulantes, ao confrontarem-se directamente com a realidade daquelas aldeias, conseguiram apreender e ver *in loco* as carências a nível económico, educacional, saúde e social, que assolavam as mulheres acampadas assim como a maioria dos habitantes daquelas aldeias. Por isso, seria necessário alargar o leque. Trabalhar apenas com a mulher tornar-se-ia um processo muito lento e longo. Por outro lado, as irmãs eram poucas para tão grande messe. Frequentemente esta equipa¹³ (as irmãs e as postulantes) interrogava-se sobre o que fazer, como fazer e por onde começar. Seria preciso discernimento para não “atropelar” o modo de vida do povo encontrado, mas ao mesmo tempo ajudá-lo a abrir horizontes para integrar no seu quotidiano alternativas que pudessem ajudar as pessoas a solucionar os problemas que condicionavam as suas vidas impedindo-as de ter o mínimo necessário para viver dignamente como seres humanos.

As duas irmãs e as cinco postulantes da Congregação das irmãs Doroteias ao longo dos três meses, mesmo sem grande esforço, deram conta que as comunidades cristãs tinham animadores activos e disponíveis para as assistir. Além disso, os aldeões depositavam neles muita confiança e respeito. De igual modo, notou-se que havia boa relação entre os animadores religiosos e a autoridade política tradicional e que em alguns casos se reuniam para juntos, estudar e solucionar problemas candentes das comunidades. Por outro lado, a organização das comunidades e a solidariedade inata daquele povo era uma outra oportunidade para desenvolver actividades em benefício das aldeias. De igual modo, se constatou que tanto os adultos como as crianças tinham grande sede de aprender e que todos eles estavam dotados de grandes capacidades. Com este cenário, não houve dúvidas de que as condições estavam criadas para desenvolver acções de participação colectiva. Após o regresso das duas irmãs e das cinco postulantes para o Lobito e de estas terem partilhado a sua experiência missionária com as responsáveis pela Congregação em Angola, despertou-se nas irmãs Doroteias a necessidade de voltar para ficar com o povo e juntos construir algo que pudesse minimizar as suas carências e ir transformando, aos poucos a realidade daquelas comunidades.

¹³ A candidata fez parte desta primeira equipa que andou de aldeia em aldeia em acampamentos de formação às senhoras em 1998, e que muitas vezes se interrogavam sobre a melhor forma de ajudar aquelas comunidades.

Assim em Abril de 1999 as irmãs Doroteias fundaram a comunidade de Freixiel, a qual implementou o projecto Melika. Este, na sua génese, não tinha meios económicos nem estrutura física própria e serviu-se da organização das comunidades e de seus espaços. As irmãs entraram em diálogo com os quatro evangelistas, isto é, os representantes dos catequistas dessas comunidades, para juntos estudarem os passos a dar para solucionar o problema do analfabetismo e a exploração a que os aldeões estavam sujeitos. Surgiu então a ideia de preparar indivíduos procedentes dessas aldeias para serem professores nas suas localidades, os quais teriam de suspender temporariamente as suas fainas diárias de pastorícia e agricultura, indo para uma das aldeias mais central - Freixiel - onde se fundou a comunidade das irmãs acima referidas. Estes indivíduos seriam escolhidos e enviados pela própria comunidade a fim de serem preparados e posteriormente darem aulas nas suas aldeias. Os evangelistas, desde esse momento, empenharam-se na sensibilização das comunidades para a importância da escola comunitária.

Da parte das comunidades, houve abertura e flexibilidade criando uma nova organização da sua vida, ajustando-a a um novo modo de estruturar o seu quotidiano, articulando agricultura, pastorícia e a nova componente, a escola. Entre os eleitos das comunidades para futuros professores, sem dúvida que houve um desenraizamento temporário, mas ao mesmo tempo sentiram-se “credenciados pela comunidade” por confiarem neles e nas suas capacidades. O facto de abdicarem dos seus interesses pessoais para servir a comunidade demonstrou a sua vinculação e identificação com a mesma. Para as irmãs, foi um verdadeiro desafio, porque eram poucas e nem tinham estruturas onde pudessem funcionar as formações. Por isso, também alteraram a sua estratégia de trabalho. Em vez de serem elas a realizar as actividades, passaram a servir de “pontes” entre os vários actores sociais daquelas aldeias e seu meio circundante. Na sua acção, puseram em contacto directo e de forma horizontal vários actores e agentes sociais que anteriormente não se relacionavam ou se relacionavam de forma vertical (analfabetos/cultos, pobres/ricos). Deste modo, as conexões estabelecidas entre todos foram feitas com vista a que em conjunto buscassem caminhos para construir comunidades autónomas capazes de serem protagonistas da sua própria história.

Nesta fase era urgente concretizar as ideias. A equipa - irmãs e evangelistas - definiu o perfil dos candidatos a professores e distribuiu as funções entre os membros.

Perfil dos candidatos:

- de preferência, indivíduos “casados” e radicados na aldeia isto é, com compromisso familiar e com bens (campo de cultivo e gado) na área de residência, evitando assim a

tentação de abandonar a comunidade depois de preparados (havendo excepções, dependendo da comunidade);

- no mínimo ter a 4ª classe feita;
- ser escolhido e enviado pela sua comunidade.

Função dos animadores comunitários – evangelistas:

- Reunir e sensibilizar os animadores (catequistas) dos centros e catequeses para propor a iniciativa.
- Manter relação próxima e informação clara com os catequistas, irmãs Doroteias e quando necessário com os responsáveis políticos (sobas), sobre esta iniciativa.

Função dos animadores das comunidades - catequistas

- Sensibilizar as suas comunidades para a importância do ensino e da criação de uma escola comunitária na sua aldeia.
- Sensibilizar os membros da sua comunidade sobre a necessidade de enviar candidatos com o perfil proposto.

Função da Comunidade

- Escolher na sua aldeia indivíduos de confiança e que reunissem as condições requeridas pela equipa.

Função dos alunos/futuros professores

- Disponibilidade a tempo inteiro.
- Desejo de desenvolver a sua localidade.
- Preparar e apresentar a documentação pessoal. (pois nestas comunidades, encontra-se muita gente sem documentos).



Figura I-4 – Primeira escola¹⁴

Função das irmãs Doroteias

- Fazer contactos institucionais.
- Arranjar professores para formação dos alunos - futuros professores.
- Preparar espaço físico para a formação. (Na primeira fase as aulas foram dadas numa cabana feita de cana de milho e massambala (Figura I-4), construída por uma das irmãs. Tendo esta sido danificada pelo vento, um aldeão emprestou o seu estábulo que se encontrava livre há anos).

As comunidades que aderiram à proposta enviaram indivíduos com a 4ª classe feita, os quais fariam 5ª e 6ª classes no ano lectivo 1999¹⁵. Formou-se uma turma com vinte e poucos alunos. Algumas comunidades não enviaram candidatos porque não tinham ninguém com as habilitações pedidas e outras porque não se interessaram. Enquanto os futuros professores eram formados, a comunidade construía e preparava a futura escola para as suas crianças e, em simultâneo, apoiava o núcleo familiar do formando no que fosse necessário. Nesta preparação, os encarregados de educação dos futuros alunos constituíram uma comissão de pais. Nesta fase ninguém tinha certezas de nada e, todos (comunidades, professores, ministério da educação e mesmo os evangelistas e as irmãs) eram impelidos pela expectativa de que era algo positivo, mas sem saber o rumo que teria no futuro. Este aspecto está muito

¹⁴ Fotografia tirada em 1999, disponibilizada pelo arquivo do projecto Melika .

¹⁵ Relatório da fundação da escola do Kamphandji, Mumbé, Nonkhenene Makulungungu, escrito pelos professores das referidas escolas em 2005.

patente nas entrevistas como teremos oportunidade de confirmar no capítulo III desta dissertação.

No final do ano de 1999 os alunos/professores, terminado o ano lectivo, regressaram às suas comunidades para dar aulas. Aí surgiu o problema de definir quem iria pagar aos professores já que os pais das crianças eram pobres. A comunidade das irmãs não tinha meios económicos para resolver o problema, os centros e as catequeses muito menos e os professores não estavam integrados na função pública, por isso não eram pagos pelo Ministério da Educação, como acontece noutras escolas. Por outro lado, se os professores trabalhassem gratuitamente, não conseguiriam sustentar as suas famílias. Por isso criou-se uma dinâmica capaz de satisfazer e beneficiar pais, professores, comunidade e alunos. Assim, os pais dos alunos retribuía o trabalho dos professores dando cinco quilos mensais de cereal de cultivo local (massango), o equivalente a 0,20€ aproximadamente. Cabia à comissão de pais recolher e entregar o cereal aos professores e tratar de outros assuntos relacionados com a escola.

Nesta altura, outra nova questão se levantou relativamente às crianças mais pobres: havia quem não tivesse capacidade de dar os cinco quilos de massango e, por isso, ficaria sem estudar. A coordenação do projecto encarregou os professores e a comissão de pais, juntamente com o catequista, para detectarem essas situações e em simultâneo sensibilizarem as crianças e os pais para a solidariedade. Por isso foi-lhes proposto que cada criança passasse a dar o equivalente a dez meses de contribuição e desta forma passaria a beneficiar outras crianças ou então esse mês extra serviria para colmatar alguma necessidade da sua escola. Deste modo, criaram-se uma espécie de “bolsas de estudo” para crianças órfãs que viviam com outros parentes ou refugiadas de guerras e que não tinham condições de pagar as propinas.

Enquanto o primeiro grupo dava aulas às crianças da 1ª classe nas suas comunidades pondo em prática o que tinham aprendido teoricamente, o outro encontrava-se em formação. Depois de terem sido formados três grupos, em 2002 todos foram convocados a fim de concluir a 7ª e 8ª classes¹⁶. Nesse ano as escolinhas, ou seja, os núcleos que se encontram distantes de Freixiel, tiveram que suspender as aulas por um ano, porque os professores, por falta de transporte, não conseguiriam frequentar as aulas num período do dia e chegarem a tempo de dar aulas nas suas comunidades, no outro período. Mas os núcleos mais próximos, entre 4 - 7 km continuaram, porque a estes já era possível conciliar as duas actividades. Nessa

¹⁶ Relatório da história da escola do Kamphandji, Mumbe, escrito pelos professores em 2005

formação, além do programa curricular normal, também tiveram aulas de pedagogia, psicologia e direitos humanos.

É de destacar que todos os professores, desde o primeiro grupo, tinham seminários de re-capacitação trimestralmente, orientados pelas irmãs ou professores convidados por elas. Ao longo deste percurso as irmãs realizaram várias iniciativas:

- Reuniões com as comissões de pais e encarregados de educação
- Visita às escolinhas-núcleos e respectiva comunidade avaliando a escola e o papel da comunidade
- Formação anual para os professores capacitando-os mais e estimulando a sua criatividade
- Trimestralmente recolher pautas e estatísticas de cada professor e esclarecer todas as dúvidas que estes apresentassem
- Estar em contacto permanente com os ministérios de educação: comunal, municipal e provincial, dando passos para a integração dos professores na função pública e reconhecimento da escola
- Fazer contactos com ONG para apoio em material escolar para as crianças, nomeadamente a UNICEF
- No fim de cada ano lectivo, comprar material escolar no mercado informal da cidade do Lubango que fica a 200km de Freixiel, para que este fosse mais acessível às capacidades económicas dos alunos
- Quando possível, recompensar os melhores alunos de cada turma, um de cada sexo, levando-os no próprio carro à cidade mais próxima.¹⁷

¹⁷ O primeiro grupo que teve esta experiência, foi à cidade da Matala, conhecer: o comboio, barragem hidroeléctrica, luz eléctrica, telefone, frigorífico, etc. Algumas crianças nunca tinham tido contacto com estas realidades nem sequer tinham andado de carro.

2.3 Situação actual do projecto Melika

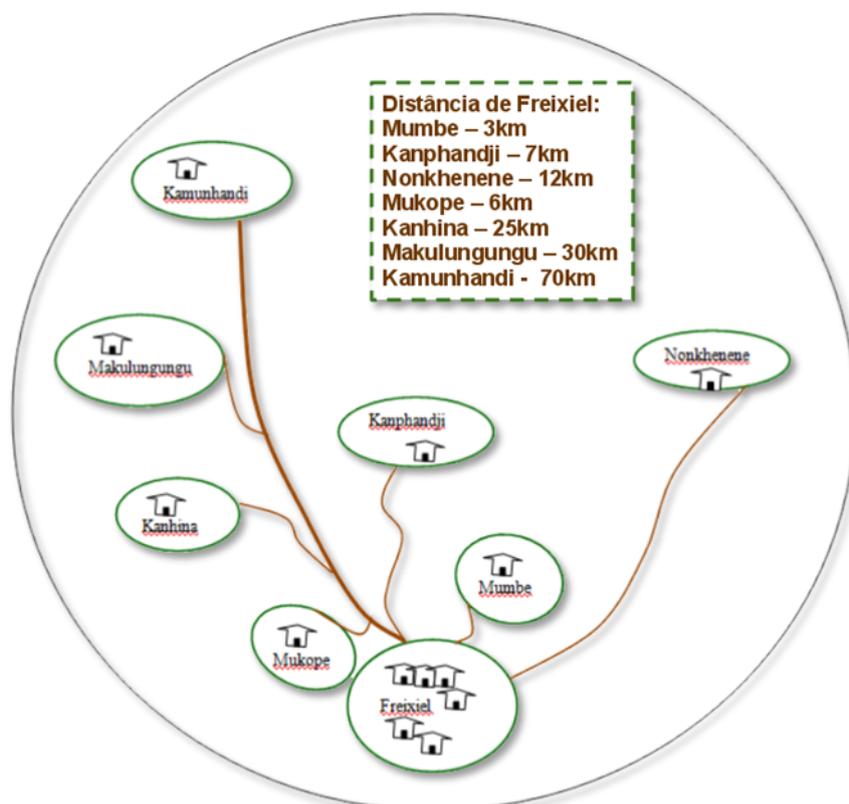


Figura I-5 – Escola e núcleos¹⁸

Presentemente, existe uma escola do projecto Melika e sete escolinhas, ou seja, núcleos da escola do Freixiel (Figura I-5): Makulungungu, Mukope, Mumbe, Kamunhandi, Kamphandji, Kamhina e Nonkhenene. O núcleo de Kamunhandi encontra-se temporariamente encerrado por falta de professores. Todos os professores estão integrados na função pública, isto é, pagos pelo Ministério da Educação e não pelos pais como no princípio. Contudo, as comissões de pais continuam a funcionar, fazendo o elo de ligação entre a comunidade, os professores, os alunos e a coordenação escolar do projecto Melika. A escola do Freixiel funciona como a central de todas, ou seja, dos núcleos. Assim, o corpo directivo dos núcleos é o de Freixiel, embora cada núcleo possua um coordenador local¹⁹.

A realidade política local e nacional sobre o ensino de adultos foi favorável para o começo deste projecto, pelo facto de os alunos/professores poderem fazer uma formação intensiva frequentando duas classes num só ano e no final poderem candidatar-se ao exame

¹⁸ Elaborado pela autora com base no relatório de 2004, aquando da visita da direcção da escola do projecto Melika aos seus núcleos e do conhecimento da realidade por parte da autora.

¹⁹ Informação recolhida em conversas informais, da direcção da escola do projecto e confirmada na participação no encontro em Freixiel entre encarregados de educação, professores e a direcção da escola do projecto aquando da recolha de dados para esta dissertação.

numa escola estatal para testar os conhecimentos adquiridos e obter um certificado de habilitações. Igualmente foi favorável o facto de o Ministério da Educação permitir que se matriculassem alunos e se dessem aulas, podendo apresentar o aproveitamento trimestral e anual desses alunos, mesmo sem o reconhecimento dos professores como funcionários privados e nem da função pública. Por outras palavras, oficialmente existiam os alunos, mas não existiam professores. Apesar de todos os entraves encontrados no princípio, mais tarde o esforço dos professores foi compensado. Porque o seu trabalho exercido “gratuitamente”, de certo modo, facilitou a sua integração na função pública, fruto do bom aproveitamento dos seus alunos, reconhecido não só nas suas comunidades, mas também pelo ministério da educação.

Apesar de ter sido encontrada esta base que serviu de impulso para o início do projecto Melika, não foi nada fácil articular programas de ensino de adultos com a formação didáctica-pedagógica garantindo uma preparação sólida e, em simultâneo, ter flexibilidade para não atropelar a organização familiar, económica e social habitual dos alunos. Sobretudo em alguns casos onde faltou o apoio da comunidade e/ou não se conseguiu atender todas as situações e dificuldades que surgiam na família dos alunos/futuros professores. Mas a maior dificuldade foi a ausência de meios financeiros que se reflectiu na falta de material escolar para os alunos, má alimentação, péssimas condições de alojamento, dificuldades nas deslocações e na falta de infra-estrutura para formação.



Figura I-6 – Primeiros alunos e professoras²⁰

²⁰ Fotografia tirada em 1999, disponibilizada pelo arquivo do Projecto Melika.

Apesar de o projecto ter sido implementado numa comunidade rural e sem o mínimo de recursos económicos indispensável para ser considerado como tal, após onze anos de existência é de referir alguns dos resultados obtidos pelo projecto:

- Os primeiros alunos eram menos de 30 (Figura I-6) - actualmente, no ano 2011, estudam na escola do projecto e seus núcleos: 1.725 alunos da primária (1ª à 6ª classes), 141 alunos do I ciclo (7ª à 9ª classes), 30 alunos da 10ª classe (II ciclo), 99 alunos do ensino de adultos e 40 professores²¹
- As primeiras aulas da escola de Freixiel foram dadas numa barraca feita com canas de milho e massambala (Figura I-4) - actualmente tem, em construção definitiva, uma escola com 8 salas de aulas, sala de professores, gabinete do director, biblioteca e cantina, além das salas dos núcleos que estão construídas em adobe
- Os primeiros professores preparados pelo projecto começaram por dar aulas apenas à 1ª classe – actualmente a escola do projecto dá aulas até à 10ª classe
- Nas comunidades do Nonkhenene, Mumbé, Kamphandji, Mukope, Kanhina e Makulungungo não havia escola – actualmente há uma escola primária
- No sector de Freixiel, havia apenas uma escola pública primária – actualmente temos até à 10ª classe
- Antes, não havia possibilidades de os jovens darem continuidade aos seus estudos – actualmente temos 20 jovens a frequentar a formação de professores na escola da ADPP (Acção de Desenvolvimento do Povo para o Povo) em Benguela e 1 no ICRA (Instituto de Ciências Religiosas de Angola) no Lubango
- Antes, era difícil encontrar nas aldeias pessoas com 4ª classe – actualmente temos um pouco mais de 80 jovens da 7ª à 10ª classe inscritos na rede de amigos a preparar-se para futuros professores
- Antes, os habitantes de quase todas as aldeias percorriam quilómetros a pé para comprarem os bens essenciais ou sujeitavam-se a comprar pelo dobro do preço aos comerciantes ambulantes – actualmente temos quatro agrupamentos de senhoras que beneficiaram de micro-crédito e gerem lojas comunitárias
- Antes, raramente se encontravam senhoras que sabiam ler – actualmente temos muitas senhoras que sabem ler, inclusive duas antigas alunas do projecto são professoras no mesmo

²¹ Informação recolhida através da actual directora da escola do projecto Melika por via telefónica em Agosto do presente ano (2011).

- Antes, os actuais professores faziam quilómetros a pé – hoje em dia quase todos têm uma motorizada para as suas deslocações.

Pelos resultados descritos, pode-se afirmar que o projecto Melika tem impacte positivo na comunidade local e na sua envolvente, visível no aumento do número de alunos, na subida gradual do nível académico nas comunidades beneficiárias, na melhoria das condições de vida dos professores e das aldeias que têm uma loja comunitária de microcrédito, na criação de oportunidade de emprego para jovens, mulheres e homens, por encurtar as distâncias tanto para frequentar as aulas como para aquisição de bens essenciais, nas relações de proximidade entre as instituições ligadas à educação e na possibilidade de alargar a rede escolar a outras aldeias.

3. Questões da investigação

Neste ponto teremos em conta a formulação do problema, as três hipóteses que se levantam como possibilidade de resposta à questão levantada e os indicadores que eventualmente poderão confirmar as hipóteses.

Nos últimos anos, são numerosas as acções implementadas nas comunidades rurais sobretudo em África, como “apoio” ao desenvolvimento local. Concretamente em Angola, muitas ONG (organizações não governamentais), instituições e particulares também têm trabalhado nesse sentido, sobretudo no campo da educação. As inúmeras ONG a actuar em Angola e que se preocupam com as “questões da educação, regra geral, promovem a construção de escolas (...). Algumas, como a ADPP²², desenvolvem a sua actividade em várias áreas, embora a sua relação com o ensino seja a nível da formação de professores”(Ferreira, 2004/05: 121).

O projecto Melika faz parte deste leque de acções em prol do desenvolvimento local. No entanto, uma particularidade o distingue de outros projectos, isto é, emergiu sem suporte económico-financeiro, interno ou externo, específico para o mesmo na sua vertente educativa. É de ressaltar, que o seu incremento se deve muito ao trabalho de voluntários, iniciativas próprias e mobilização de recursos locais, onde se destaca o papel dos animadores comunitários. No entanto, importa referir que a vertente da promoção da mulher, própria deste projecto, que teve o seu começo em 1998 e beneficiou de apoio financeiro externo no ano 2000 e reforçado pela atribuição de microcrédito em 2005. Se, por um lado, os passos dados manifestam que o projecto tem conseguido alcançar a sua finalidade, isto é, “combater o analfabetismo e a exploração das pessoas e comunidades, a partir dos seus próprios recursos”

²² Ajuda ao Desenvolvimento do Povo para o Povo.

(Moinheiro, 1999), por outro, sente-se rodeado por inúmeras dificuldades de vária ordem. Mesmo assim, considera-se ser um projecto com êxito, porque além de atingir os objectivos está, em parte, a satisfazer as necessidades dos indivíduos afectos ao projecto e a melhorar as condições de vida da população a “partir essencialmente das suas capacidades, assumindo a comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2009: 108).

3.1 Formulação do problema

Tomamos por unidade de análise o projecto Melika focalizando a atenção na sua escola que funciona desde 1999. Certamente muitos factores estarão envolvidos no sucesso do projecto acima citado, no entanto, pretendemos saber concretamente:

Que factores estão envolvidos no sucesso do projecto Melika, particularmente da escola e seus núcleos?

3.2 Hipóteses

Como resposta a esta inquietação, destacámos como principais hipóteses de investigação:

1. O facto de se potencializar os recursos locais, desde o começo do projecto;
2. O desejo que os adultos têm de preparar um bom futuro para os seus filhos;
3. As estratégias interactivas estabelecidas entre as Irmãs Doroteias, animadores comunitários, comunidades, as mulheres das comunidades, Ministério da Educação: delegação provincial da Huíla, delegação municipal da Matala e coordenações comunais de Capelongo e Mulondo e os benfeitores locais e externos.

3.3 Indicadores

Para confirmar ou não, estas questões, seleccionámos os seguintes indicadores:

1. Realidade local e envolvente
2. A existência de hábitos de trabalho colectivo
3. A interacção activa dos intervenientes no projecto
4. Impacte do projecto nos indivíduos, na comunidade e fora desta.
5. A importância atribuída à escola, expressa ou captada nas entrevistas

Como factores explicativos deste sucesso, analisam-se de seguida duas áreas que podem ser consideradas chave: o capital social e a acção colectiva que possibilitam o desenvolvimento da comunidade.

4. Factores de sucesso do projecto

Antes de nos debruçarmos sobre a parte teórica centrada no capital social e na acção colectiva como fontes do êxito do projecto e meio para o desenvolvimento local, convém justificar o que é o sucesso. Quando falamos de sucesso, neste caso concreto do projecto Melika, referimo-nos, para além da concretização dos objectivos, também à satisfação dos indivíduos afectos ao projecto. Visto que os indivíduos procuram satisfazer as suas necessidades, estas decorrem também de expectativas criadas. Se o valor daquilo que se consegue alcançar for igual ou superior às expectativas criadas, nasce o sentimento de satisfação que aumentará o desejo de continuar a aderir à “mesma” proposta e não a arriscar numa desconhecida. Deste modo, a satisfação “acaba por ter um impacto profundo no comportamento futuro” (Coelho, 2008:403). Contudo, a satisfação actual dos indivíduos afectos ao projecto não é argumento suficiente para o considerar como sendo um sucesso. Só o será, se se associar ao mencionado anteriormente a preocupação em perceber, para atender, outras necessidades dos indivíduos e que ainda não foram satisfeitas. No caso do projecto Melika, a sua maior oferta será criar estratégias para manter os indivíduos em interacção uns com os outros a partir do projecto e em conjunto darem respostas satisfatórias às suas necessidades.

Nesta sequência, à medida que os indivíduos se identificam com os objectivos do projecto desperta-se-lhes uma maior aproximação uns dos outros no sentido de colaborem em acções colectivas do projecto, contribuindo para o seu sucesso. Por outro lado, o empenho colectivo em acções conjuntas, criam, consolidam e ou mantêm intensas relações sociais, traduzidas em redes, confiança, solidariedade, criatividade e cooperação porque acreditam poder “contribuir significativamente para os objectivos da organização e, através deles, beneficiar a sociedade e as comunidades em que vivem” (Sá, 2008: 683) para além de se sentirem satisfeitos e socialmente válidos. Por exemplo, uma área em que os afectos ao projecto consideram terem alcançado sucessos, diz respeito à educação dos filhos. Para eles, as actividades que realizam para manter a escola comunitária é uma das principais tarefas de todos. Os adultos esforçam-se porque querem preparar, para os seus filhos²³, um futuro melhor que o seu. Este facto tinha já sido assinalado anteriormente por Monteiro (1973), quando refere que “a mulher de uma maneira geral, estimula os filhos a frequentar a escola (...). a ânsia que o homem sente pela escolarização reflecte-se no seu comportamento em relação aos filhos para quem deseja um

²³ Quando se refere a filho neste contexto, não é apenas no sentido biológico, porque o filho não é apenas do casal que o teve, mas ele é filho da comunidade.

futuro mais promissor” (Monteiro, 1973: 341-342). Compreende-se assim que o empenho dos indivíduos afectos ao projecto contagie, desperte interesse e adesão de outros que pertencem à comunidade ou a outras pessoas que pelo impacte do projecto se sintam sensibilizadas pela iniciativa e dinamismo comunitário.

Se este projecto se desenvolve basicamente alicerçado em doações de recursos intangíveis e não tanto em meios económico-financeiros, como acontece normalmente em projectos realizados em meios rurais, certamente teve como suportes basilares as intensas relações sociais, a confiança, a solidariedade e a reciprocidade existentes ou desenvolvidas na comunidade.

4.1 O Capital Social

O conceito de capital social, nos últimos anos, tem sido dos mais usados em vários tipos de publicações. Também é um dos conceitos considerado mais problemático tanto no seu significado como na sua medição e na sua dependência contextual. Por outro lado, as suas raízes além de serem históricas, também são multidisciplinares: para Putnam na Ciência Política; Coleman na Sociologia e em Fukuyama na História Económica e na Sociologia. Assim, o conceito de capital social poderá ser usado em várias perspectivas: na ideológica, como é o caso do *empowerment*, da cidadania e da democratização; na sua dimensão mais conservadora, o capital social torna-se presente nas estruturas familiares tradicionais; e no aspecto moral colectivo, apoia-se em valores tradicionais. Naturalmente, esta situação dificulta encontrar unanimidade na sua definição (Baquero, 2003). Contudo, assiste-se a um crescente consenso em torno deste conceito “como a capacidade de os actores garantirem benefícios em virtude da pertença a redes sociais ou a outras estruturas sociais” (Portes, 2000:138).

Geralmente, as publicações sobre os antecedentes do conceito de capital social estão associadas à obra *A Democracia na América (1835/1840)*, de Alexis de Toqueville, que realça a utilidade do livre associativismo na consolidação de instituições democráticas (Hintze, 2009). Para Tocqueville, “o relacionamento social é natural nos seres humanos, tendo os indivíduos uma necessidade natural de se ocuparem de assuntos comuns” (Correia, 2007: 67). Assim, define-se capital social “como o conjunto de elementos constituintes de uma sociedade, comunidade ou organização que aumentam a sua eficácia, por facilitarem a acção conjunta dos indivíduos na realização de objectivos comuns. Estes elementos assumem a forma de normas, redes sociais, confiança generalizada, reciprocidade; e de valores como a tolerância e a solidariedade” (Correia, 2007:66). Portugal (2006), citando Nan Lin, define o

capital social como o “investimento nas relações sociais com proveitos esperados no mercado” (Portugal, 2006:121). Assim, “o conceito de capital social tem, por conseguinte, subjacente a ideia de um valor partilhado por um grupo de pessoas que vivem em conjunto de forma organizada, valor esse que produz um rendimento para a organização social” (Correia, 2007:65), ou seja, os indivíduos organizados interagem em rede uns com os outros de modo a produzir lucro.

Neste trabalho, não é possível fazer uma apresentação de todo o percurso do conceito, por isso partimos de algumas das suas fontes, destacando, no entanto, a perspectiva de Robert Putnam por ser aquela que se aproxima mais do estudo em causa. Porque, este autor, ao definir o conceito de capital social “refere-se às conexões entre indivíduos redes sociais e normas de reciprocidade e confiança que delas emergem” Putnam (2000,apud Portugal 2006:19).

Uma das fontes contemporâneas do conceito de capital social é associada ao economista Glen Loury, chegando ao conceito aquando da sua crítica às teorias neoclássicas sobre a desigualdade racial de rendimentos e sua incidência nas questões políticas, por as considerar exageradamente centralizadas no capital humano individual e no nivelamento de competições (Portes, 2000). Loury não tratou deste conceito pormenorizadamente, contudo apresentou-o como “recursos inerentes às relações familiares que resultam mais úteis ao desenvolvimento cognitivo das crianças ou dos adolescentes” (Hintze, 2009: 49). Esta definição abriu precedentes para debates do conceito feitos por James Coleman e, posteriormente, por Pierre Bourdieu no seu livro *A Reprodução, 1970*.

A outra fonte que queremos referir é Pierre Bourdieu, a quem foi atribuída a primeira análise sistemática e que definiu o conceito como “o agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Portes, 2000: 134). Para ele, a rede de relações “não é algo espontâneo nem algo que é dado socialmente” (Hintze, 2009:50), mas fruto de uma construção que tem em vista um capital: simbólico (ex. prestígio/honra) e/ou económico (ex. bens materiais). Logo, o investimento é orientado para a institucionalização das relações de grupo, as quais permitem aceder em qualidade e quantidade aos recursos que se encontram na posse de outros membros, graças à confiança que se estabelece. Parte-se do princípio de que essa construção é um meio que permite o estreitamento das relações contingentes em relações mais necessárias e electivas que supõe “obrigações institucionais, comunicativas e sentidas” (Hintze, 2009:50). Realça, portanto, do capital social o seu carácter instrumental e a

sua centralidade nos benefícios que os indivíduos adquirem ao pertencer a um grupo, onde ocorre a solidariedade (Portes, 2000).

Outro autor que tratou deste conceito foi James Coleman, que deu sequência à análise de Loury concretamente o lugar que ocupa o capital social na produção de capital humano. Inicialmente, Coleman beneficia também da contribuição do economista Bem-Porath e dos sociólogos Nan Lin e Mark Granovetter. A sua perspectiva sobre este conceito é estabelecida a partir da sua função, definindo-o como uma “variedade de entidades com dois elementos em comum: todos eles consistem num certo aspecto das estruturas sociais e facilitam determinadas acções dos actores – pessoas ou actores colectivos – no interior da estrutura” (Portes, 2000: 136). Ele não fez distinção entre elementos produtores do capital social, suas consequências e a organização social. Por outro lado, não teve em conta, dentro do capital social, as relações entre diferentes grupos e a maneira como estas relações afectam as alianças entre indivíduos (Hintze, 2009). Esta falta de clareza contribuiu para que houvesse diferentes visões sobre o conceito. Seja como for, deve-se destacar que Coleman deu um grande contributo no avanço para a visibilidade do conceito na sociologia americana face ao capital humano e as formas de o gerar (Portes, 2000).

Enquanto Coleman não se preocupou em diferenciar os recursos em si mesmos e a capacidade de os adquirir a partir da integração num grupo, Bourdieu, deixa este aspecto explícito. Outra questão que é clara em Bourdieu diz respeito às motivações dos dadores e beneficiários, nas trocas de recursos. Para este autor, é compreensível que os beneficiários aspirem aos recursos disponibilizados pelos dadores, mas será difícil perceber as motivações que levam os dadores a disponibilizarem os seus recursos sem proveito directo e imediato. Seria pois imprescindível distinguir “os possuidores de capital social, as fontes do capital social, os recursos propriamente ditos” (Portes, 2000: 137).

Para além de Loury, Bourdieu e Coleman, seguiram-se outras reflexões e publicações sobre o conceito de capital social. Em 1990, W.E. Baker apresentou o conceito como “um recurso que os actores fazem derivar de estruturas sociais específicas e usam depois para a realização dos seus interesses; recurso esse criado por alterações na relação entre actores” (Portes, 2000: 137). Por sua vez, M. Schiff define o conceito como “o conjunto de elementos da estrutura social que afectam as relações entre pessoas e que são inputs ou argumentos da função de produção e/ou da função de utilidade” (Portes, 2000: 137). Mas But (1992) define capital social como os “amigos, colegas e contactos mais gerais através dos quais acedemos a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano” (Portes, 2000, 137).

Pelo que foi apresentado, percebe-se que Coleman e Loury destacam a indispensabilidade das “redes densas como condição para a emergência do capital social” (Portes, 2000: 137), mas But valoriza mais a importância de laços, considerando-os como uma fonte para aceder a novos recursos e conhecimentos além de dar maior mobilidade individual (Portes, 2000:138).

Segundo Correia 2007, Putnam dá ênfase às relações sociais face a face, as quais permitem gerar confiança e possibilitam a “participação conjunta dos indivíduos em actividades comuns” (Correia, 2007: 86). Contudo, Putnam não consegue concluir se é a confiança que leva as pessoas a juntarem-se ou o inverso. É de notar que a sua peculiaridade ao definir o conceito de capital social dá primazia às relações entre os indivíduos ao contrário de Bourdieu e Coleman, que puseram o acento tónico nos indivíduos.

Putnam também expõe o capital social exclutor e o capital social inclusor. Apresenta o primeiro como negativo porque “é aquele que prende os indivíduos a um grupo ou sector da comunidade, e que destaca as diferenças entre aqueles que pertencem ao grupo relativamente àqueles que são exteriores ao grupo originando clivagens e exclusão social” (Correia, 2007: 87). Não obstante, pode ser importante se for um meio para “criar solidariedade e reciprocidade entre indivíduos numa posição fragilizada”. (Correia, 2007: 88). O segundo é positivo porque “une diferentes sectores de uma comunidade, anulando ou permitindo ultrapassar as diferenças” (Correia, 2007: 87).

Por outro lado, Putnam tem consciência de que os interesses individuais podem interferir negativamente nas acções colectivas mas isto pode ser ultrapassado se se conciliarem interesses particulares e interesse comum. Esta tarefa, por sua vez, encontra dificuldades dado que, para o indivíduo, a maior parte das vezes é difícil reconhecer que o interesse comum também o beneficia. Assim torna-se importante destacar o papel desempenhado pelo associativismo civil, porque “desenvolve nos indivíduos a capacidade de levarem a efeito, em conjunto, actividades mais importantes” (Correia, 2007: 68). Visto que Putnam dá ênfase às relações sociais face a face, as quais geram confiança e possibilitam a participação de todos em actividades comuns, pressupõe ser indispensável a informação para “transmitir simultaneamente o mesmo pensamento a mil espíritos diferentes” (Correia, 2007: 68). Mas como a colectividade é composta por uma variedade de indivíduos portadores de carências e cada um com desejo de as satisfazer, a vida em grupo seria difícil e complicada se cada um actuasse em função dos seus impulsos e motivações. Assim, para a sobrevivência do grupo existe um conjunto de regras, aceites e seguidas por todos como padrão da colectividade que trás benefícios para todos, ou seja, que todos considerem como um valor que devem seguir.

No caso concreto do projecto Melika, o que se verifica é precisamente uma concertação dos indivíduos em torno de objectivos comuns assentes em valores, solidariedade, confiança, reciprocidade e redes sociais, já existentes na comunidade e fomentadas e desenvolvidas pelo próprio projecto.

Perante as várias definições do conceito capital social importa realçar que, pelo facto de os indivíduos pertencerem a um grupo ou determinada comunidade, investem nas relações sociais que lhes, como colectividade, permitirá aceder a recursos que de outro modo não lhes seria factível alcançar.

Vários aspectos moldaram a forma como o capital social se estruturou nestas comunidades onde se desenvolve o projecto Melika. Apontaremos aqueles que nos parecem ser inerentes ao povo e que consideramos como base social do projecto: valores, confiança, redes sociais e reciprocidade.

4.1.1 Valores

Para os sociólogos, “os únicos valores reais são sempre os de uma sociedade particular” (Rocher, 1989a: 71), isto é, os ideais que um grupo escolhe, adere e respeita. Assim sendo, os valores correspondem a uma “maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas às quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis” (Rocher, 1989a:68). Por isso, as condutas são como que uma concretização real ou simbólica do ideal desejado.

Porém, os indivíduos e as colectividades, pela socialização, interiorizam costumes, hábitos e tradições fortemente enraizadas nas suas culturas, fazendo parte delas “a grande maioria das acções quotidianas a que as pessoas se habitam” (Rocher, 1989a:72). À medida que os valores tradicionais se racionalizam, acontece uma fusão dos valores tradicionais da conduta tradicional passando para a conduta da acção racional de valores. Por outro lado, os valores têm sua carga afectiva, por isso o reconhecimento e a “adesão a um valor não resulta, regra geral, de um momento exclusivamente racional e lógico, mas antes de uma mistura de raciocínio e de intuição espontânea e directa, na qual a afectividade desempenha também um papel importante” (Rocher, 1989: 72) e que se reflecte na preocupação em conservá-lo fielmente. Essa adesão acontece porque o seu interior vibra em direcção a algo seleccionado como um valor e em simultâneo reconhece-o como um ideal a seguir. (Rocher, 1989a). O que implica sempre um sentimento e não forçosamente uma paixão; é o teor desta carga afectiva que faz com que ele (valor) seja um “factor poderoso na orientação da acção das pessoas e/ou das colectividades” (Rocher, 1989a: 72). Por isso “o actor pode escolher agir em função de

fins que lhe são próprios, que correspondem aos seus próprios interesses pessoais” (Rocher, 1989:78) ou, pelo contrário, “agir em função de fins e interesses da colectividade a que pertence ou que ele partilha com os outros actores” (Rocher, 1989a: 78), de forma solidária.

a) A solidariedade é a “responsabilidade mútua entre os membros de uma organização social” (Monteiro, 2004: 101). Assim, Monteiro, expondo a ideia de Durkheim, diz que os indivíduos quando se especializam por áreas deixando de desempenhar actividades diversificadas, “necessitam de laços de solidariedade que lhes permitam beneficiar das diferentes actividades que necessitam para sobreviver” (Monteiro, 2004: 101). Para Durkheim, portanto, a unidade e a continuidade da vida colectiva transmitida de geração em geração por ideias e sentimentos comuns, assenta nos valores ligados à solidariedade. Para Merton a solidariedade das colectividades é baseada num “sentido de obrigação moral” (Monteiro, 2004: 101). E, citando Carmo, diz que a “solidariedade ganhou uma dimensão pública, registando-se a consciência crescente da sua indispensabilidade como instrumento de sobrevivência e de desenvolvimento da humanidade vista como um todo” (Monteiro, 2004: 101).

Tolerância como aquela capacidade que leva os indivíduos a aceitarem e a gerirem a diferença com respeito sem imporem aos outros a sua opinião. Assim, a partilha em acções colectivas, apesar da diversidade, torna-se uma riqueza, porque ela não impede a cooperação e a solidariedade (Correia, 2008).

A solidariedade é um valor que não é característica apenas do projecto em análise, mas faz parte da cultura daquele povo, aliás da cultura africana. A solidariedade tanto pode acontecer em momentos significativos ou simples, alegres ou tristes, de trabalho ou lazer onde pode acontecer a partilha de tempo, sentimentos, conhecimentos ou bens materiais, como é o caso de óbitos, festas religiosas ou civis assim como no dia-a-dia. Nas comunidades onde se desenvolve o projecto, o valor atribuído à solidariedade torna-se um dos aspectos relevantes visto ser um factor impulsionador que comanda e motiva o pensar e o agir dos indivíduos. Por isso são capazes de, como colectividade, optar por acções que beneficiem a sua comunidade, mesmo que à custa de sacrifícios e renúncias pessoais. A carga afectiva que os indivíduos colocam no desejo de satisfazer as suas necessidades básicas impulsiona-os a reajustar o seu trabalho habitual às solicitações que vêm do projecto. Deste modo, os professores empenham-se na sua função, os encarregados de educação na sua, os animadores comunitários também, as irmãs também na sua função. Assim, o projecto Melika funciona graças ao empenho e colaboração dos elementos de cada comunidade. Um exemplo concreto de colaboração e solidariedade: um dos candidatos a professor, Manuel Paulo, fez mais de 100 Km a pé saindo

do centro da Chela para Freixiel. Durante a viagem, quando anoitecia, batia a uma porta desconhecida e apresentava-se dizendo apenas de onde vinha, para onde ia e o motivo da viagem. Isto era o suficiente para ter alojamento e refeição. Por outro lado, algumas famílias de Freixiel, local onde decorria a formação, acolheram e hospedaram os alunos que vinham de aldeias mais distantes. Inclusive, o padre cedeu o único quatinho que a Igreja de Freixiel possui, para aí se hospedar um pequeno grupo. No princípio, quando os professores eram pagos pelas comunidades, as crianças foram sensibilizadas a contribuírem com uma mensalidade anual para outras crianças que não tinham possibilidades de o fazer. Cada um partilhava o seu quinhão. Contudo isto não é uma particularidade deste povo “o espírito comunitário e a hospitalidade são apanágio da família rural africana, como se verifica praticamente em todas as zonas rurais de Angola” (Monteiro, 1973:162). No caso concreto do projecto, este pequeno gesto tem subjacente o desejo que os adultos têm que seus filhos estudem e elevem o nível académico e no futuro que tenham um emprego que os possa ajudar a ter o mínimo de condições de vida. Por isso, cooperam uns com os outros na construção de salas de aulas, constituem comissão de pais, fazem reuniões, libertam os filhos de outras actividades para irem às aulas. Enfim, a escola permitirá aos seus filhos uma profissão além de ser um meio para ajudar os pais no presente e no futuro (voltaremos a este assunto no próximo capítulo).

b) Por serem comunidades muito diversificadas, os pequenos conflitos que possam surgir são ultrapassados pela tolerância e respeito, porque põem em primeiro plano o ideal a atingir.

A tolerância é aquela capacidade que leva os indivíduos a aceitarem e a gerirem a diferença com respeito sem imporem aos outros a sua opinião. Assim, a partilha em acções colectivas, apesar da diversidade, torna-se uma riqueza, porque ela não impede a cooperação e a solidariedade (Correia, 2007).

Os indivíduos destas comunidades, pelo facto de serem movidos pela conquista de um ideal, então são capazes de congregarem na mesma comunidade indivíduos com idades, culturas, etnias, género, religiões, classes sociais diferentes e distribuir tarefas que convirjam para o mesmo fim, dentro do projecto.

A solidariedade e a tolerância são dois valores importantes na coesão de um grupo e constroem ou fazem com que haja uma manutenção do seu capital social.

4.1.2 A Confiança

Os indivíduos são movidos a depositar a sua confiança em pessoas que lhes são próximas ou em pessoas desconhecidas ou ainda nas instituições. Confiar em pessoas desconhecidas ou

instituições “permite gerir a incerteza e vulnerabilidade das relações sociais” (Correia, 2007: 93). Esta confiança generalizada, ou seja, social, impulsiona os membros de um grupo ou de uma comunidade a que pertencem a cooperarem uns com os outros, respeitando e integrando as diferenças. Deste modo, a confiança permite a acumulação do capital social dos indivíduos ou grupo a que pertencem. Putnam não consegue saber se é a confiança que leva as pessoas a juntarem-se ou se pelo facto de as pessoas se juntarem é que se gera confiança entre elas. Seja como for, a confiança generalizada leva os indivíduos a envolverem-se em acções colectivas e, em alguns casos, sem esperar por benefícios imediatos e nem recebê-los de volta directamente de quem beneficiou e nem tão pouco têm prazos marcados para o retorno. (Correia, 2007).

Voltando à nossa realidade onde se integra o projecto Melika, na experiência missionária feita durante os três meses em 1998, antes da sua implementação, só se percebe que as pessoas se tivessem juntado porque, certamente, havia confiança generalizada. No entanto, esta situação remete-nos para a dúvida de Putnam, se a confiança se gera porque as pessoas se juntam ou se se juntam porque confiam umas nas outras. Por outro lado, desperta-nos para uma outra dúvida: será que no processo de construção de confiança é possível haver intermediários? Os animadores das comunidades (evangelistas), que conheciam relativamente bem as irmãs, serviram de “ponte” para que as comunidades confiassem e as irmãs confiassem nas comunidades? Se assim não fosse, como se compreende que as mulheres daquelas aldeias se juntassem num acampamento durante 15 dias, e se deixassem orientar por outras mulheres (irmãs e jovens), que não conheciam anteriormente? Como seria possível que os homens (maridos) as dispensassem dos seus lares por esse tempo? Uma boa parte das mulheres, desde que se casou, nunca esteve separada dos maridos, isto é, afastada do seu lar. Como comentava a avó Rosa (era assim que todos a chamavam) num dos serões: “desde que me casei é a primeira vez que estou longe do mais velho Mulafa” (marido). A avó Rosa teria cerca de 70 anos de idade. Poderemos ousar afirmar que, neste caso concreto, a confiança no intermediário levou à confiança entre os dadores e beneficiários antes de se conhecerem. Seja como for, a confiança entre os dadores e os beneficiários foi um dos marcos importantes no projecto, não só a nível de comunidades mas também em relação ao Ministério Provincial da Educação, à Delegação Municipal da Educação e às Coordenações Comunitárias, nos primeiros passos que se deram para a criação da escola e seus núcleos. Esta confiança foi extensiva aos alunos candidatos à futuros professores, ao abandonarem as suas actividades habituais para se aventurarem numa formação exigente e sem certezas de benefícios futuros. O mesmo se aplica às comunidades e comissões de pais, acreditar de antemão aplicar-se em construir salas

de aulas enquanto alguns indivíduos da comunidade se preparam para futuros professores sob a orientação de pessoas (irmãs) não pertencentes à comunidade. O mesmo se diga das irmãs, acreditarem que aqueles indivíduos e suas comunidades haveriam de perseverar na acção iniciada, e que por outro lado o Ministério da Educação haveria de colaborar. Portanto, confiar em pessoas desconhecidas ou instituições “permite gerir a incerteza e vulnerabilidade das relações sociais” (Correia, 2007: 93), o que permite acumular capital social dos indivíduos integrados numa comunidade. Não será também a confiança generalizada um dos factores do sucesso do projecto?

4.1.3 As redes sociais

As relações que se estabelecem entre indivíduos podem ser formais ou informais. Alguns autores chamam-lhes redes sociais, isto é, “um conjunto de ligações entre diversos actores que se estendem, muitas vezes, para além dos laços directos entre indivíduos” (Correia, 2007: 91), “em que os diferentes membros se podem ou não conhecer uns aos outros e interagir entre si” (Portugal, 2006: 106). Putnam usufrui desta perspectiva para apresentar quão importantes são as redes sociais de cooperação entre os indivíduos na produção de capital social” (Correia, 2007: 91) e, conseqüentemente, para o funcionamento da sociedade. Por isso, faz uma analogia entre a sociedade e a rede, as relações entre os indivíduos dessa sociedade com o entrelaçamento dos nós. Sublinha que essas ligações podem ser de tipo local, nacional, étnicas, religiosas, profissionais, culturais e económicas, mas beneficiam o todo. “Assim, a sociedade é composta por diversas redes que se sobrepõem e interligam em determinadas dimensões gerando continuidades que permitem a cooperação. Putnam, acredita que “quanto mais densas forem as redes horizontais de comunicação e troca interpessoal numa comunidade, mais facilmente os cidadãos cooperarão para benefício mútuo” (Correia, 2007: 92). Por outro lado, essas relações que se estabelecem entre os membros criam uma identidade comum, além dos benefícios e acessos aos recursos que advêm dessas redes. Apesar dos benefícios e oportunidades facilitados, as redes sociais podem restringir a liberdade individual criando dependência do indivíduo à comunidade pelos laços criados. A partir das redes que se criam na comunidade e para a comunidade os indivíduos realizam as trocas de recursos individuais e colectivos, têm acesso ao fluxo de informação e oportunidades que não teriam acesso se não fizessem parte dessas redes.

Nas comunidades onde se integra o projecto encontram-se exemplos de redes formadas onde assenta a comunicação e acesso a benefícios colectivos. No primeiro capítulo, ao apresentar as características do povo Nyaneka-Khumbi, destacamos a importância que se dá,

na família, aos encontros familiares ao jantar e depois deste que permitem a partilha das novidades do dia ou de algum acontecimento importante seguidos muitas vezes, de contos, provérbios, etc, que permite consolidar os laços nas redes sociais que existem na comunidade (crianças, jovens, mulheres e homens). Também a presença de Oma-pata dentro de uma comunidade é uma forma de rede social criada e que se entrelaça horizontalmente não apenas entre vivos mas também entre ancestrais e descendentes. Acrescido a esta cultura assente em redes, a instituição promotora do projecto também assenta em redes sociais horizontais dentro da Congregação (Casa Geral, Províncias, comunidades, áreas: África, Ásia, Europa, América) e seus parceiros directos (Família Doroteias com suas associações e Instituições). Esta Congregação abraçou desde o início a missão da formação integral da pessoa e por isso acredita que “educar bem as crianças é reformar o mundo e conduzi-lo à verdadeira vida” (Frassinetti, 1851). Portanto, para as irmãs Doroteias, ao apostar na mulher, acredita que chega à criança e a partir desta há uma série de redes que se constituem. Toda a dinâmica do projecto, assente no espírito da Pia Obra de Santa Doroteia²⁴, espelha a importância e a prioridade dada às redes sociais (pela formação da mulher chegou-se ao lar onde estão os filhos e pelos filhos chegou-se à comunidade e uma série de instituições) permitindo um vaivém de acessos à informação, formação e oportunidades, através das redes sociais que aos poucos se alargam de forma horizontal pela comunidade e vertical fora desta, em benefício dos indivíduos e comunidades. Portanto, as redes sociais existentes nestas comunidades e aquelas que foram constituídas a partir do projecto, não estarão também na base do sucesso do projecto?

4.1.4 A reciprocidade

Monteiro apresenta a reciprocidade como “sinónimo de dar e receber”, pois implica da parte dos cidadãos uma atitude não só de direitos mas também de deveres para com a comunidade ou sociedade a que pertencem; por isso juntam-se esforços para torná-la mais justa e com menos desigualdades (Monteiro, 2004). A reciprocidade pode ser do tipo particular ou específica e generalizada ou difusa. A primeira “refere-se a trocas simultâneas de itens de valor equivalente” (Monteiro, 2004: 100), enquanto a segunda se reporta “a uma relação contínua de troca que no momento dado não é correspondida ou reciprocada, mas que

²⁴ Uma missão assumida pela fundadora das irmãs Doroteias Paula Frassinetti, que consiste em preparar e multiplicar animadores locais.

envolve expectativas mútuas de que um benefício concedido agora será pago no futuro” (*idem*).

Relativamente ao povo onde está integrado o projecto Melika, também se constata a existência de reciprocidade sobretudo na sua vertente generalizada, ou seja, difusa, reflectida na maneira como a mulher organiza o seu dia-a-dia em função dos outros (contemplando a família extensa). No projecto Melika, na sua vertente educativa, a reciprocidade apresenta-se de forma cíclica. Os professores inicialmente preparados ao adquirem o capital cultural pela formação, foram-no transmitindo aos mais novos da sua comunidade. À medida que foram aumentando o seu capital cultural através da frequência a seminários, acumulam também o seu capital social. A nível das comunidades a que pertencem, adquirem reconhecimento e capital simbólico e respeito além de capital económico que resulta da remuneração do exercício da sua função de professor.

Como nos referimos anteriormente, na contextualização, os adultos da comunidade sentem-se responsáveis pela educação das crianças da sua aldeia. Certamente, ainda que de forma inconsciente, esperam receber em troca a conservação daquilo que defendem como valores comunitários (respeito, hospitalidade, familiaridade, solidariedade, etc.), a tranquilidade e a paz da aldeia. Certamente, a preocupação não se prende apenas em transmitir esses valores, mas também em ajudar os seus filhos a preparar-se para enfrentar os desafios da vida. Por isso, apostam na formação dos filhos empenhando-se no que lhes permitirá garantir um desenvolvimento a todos os níveis (social, económico e cultural). Um dos meios e que talvez ofereça maiores garantias será a escolarização, por isso os adultos apostam numa escola comunitária para as suas crianças, como forma de lhes proporcionar, no futuro, uma vida melhor do que a dos pais. Se no futuro, os filhos tiverem uma vida melhor do que a dos pais, hoje, então também os pais terão garantia de um bom futuro, porque os filhos serão os seus cuidadores²⁵. No decorrer do projecto com certeza o envolvimento de todos na partilha e troca de seus recursos foi com base em expectativas mútuas de que o que é concedido agora terá retorno no futuro ainda que sem prazos marcados. Mesmo que o retorno não seja directo (beneficiário/dador), isso não se põe em causa, o retorno poderá reverter para aqueles que prolongam a sua vida (seus descendentes). A reciprocidade e a interacção vão dando sentido às influências recíprocas dos indivíduos. Há reciprocidade porque há uma meta que se deseja atingir. Nesta reciprocidade todos beneficiam, porque se gera e aumenta o

²⁵ Porque neste povo não se abandonam os idosos ainda que não tenha família de sangue, alguém da aldeia os há-de cuidar.

capital social da comunidade. Faz sentido tomar a reciprocidade como sendo uma das possibilidades do êxito do projecto Melika.

Nesta sequência que temos estado a seguir, os valores, a confiança, as redes sociais e a reciprocidade são um manancial de capital social positivo nas comunidades onde se desenvolve o projecto. E à medida que os indivíduos da colectividade geram e aumentam seu capital social mais se envolvem em acções colectivas dentro da sua comunidade contribuindo para o desenvolvimento local.

4.2 Acção Colectiva

As acções colectivas acontecem numa comunidade, em que os indivíduos atribuem maior força e sentido no que eles produzem como organização e não tanto nas relações em si. (Souza, 1999). Por isso, se a actividade realizada colectivamente corresponder ao valor afectivo que a ela atribuíram, então serve de impulso para continuar a apostar nessa acção. Assim, na acção colectiva destaca-se o carácter colectivo da acção desenvolvida pelos actores sociais como um “conjunto de condutas coordenadas de um grupo em vista à realização dos seus interesses, segundo valores comuns. As acções colectivas dependem, portanto, de interesses comuns” (Dicionário Sociologia, 2002).

Se todos cooperam, parte-se do princípio de que todos se consciencializaram dos problemas que afectam a comunidade. Por isso, se organizam no sentido de os resolver, com a participação activa de todos, disponibilizando cada um os recursos e potencialidades de que dispõem em benefício mútuo. À medida que disponibilizam seus recursos, também mais beneficiam dos recursos que estão na posse de outros membros da colectividade. Assim quanto mais se envolvem e desenvolvem acções em função da própria comunidade, mais desenvolvem a localidade onde habitam.

Portanto, no desempenho da acção colectiva, os actores sociais criam sentido e significado para as suas acções e as dos outros, segundo a perspectiva do interaccionismo simbólico inspirado em Weber, Schtz, Simmel e Mead. (2002). Por outro lado, essas relações permitem a construção de identidade e pertença sustentadas por conjuntos de valores, normas e ideias compatíveis a todos os membros da comunidade. É este pulsar conjunto dos actores sociais de uma comunidade que lhes permite abdicar dos interesses pessoais tornando-os capazes de cooperarem uns com os outros no desenvolvimento da sua comunidade local.

Entre outras, há duas características de comunidade, uma circunscrita por limites geográficos e aquela que se prende com as interacções sociais dos indivíduos no seio duma unidade geográfica. (Colette, 1992). Neste seguimento, Teresa Porzecanski (1972, apud

Souza,1999), na sua perspectiva de comunidade, também valoriza mais os elementos da construção de comunidade, tais como a coesão social e a solidariedade experienciadas na realidade social, mais do que a área geográfica. Por sua vez, Souza (1999), ao sublinhar o pensamento de Carlos Urrutia (1985), descreve a comunidade como “o quotidiano dos indivíduos e grupos que partilham de condições sociais comuns e, face a elas, organiza o seu ambiente de relações dentro de uma dinâmica própria” (Souza, 1999: 66). Assim sendo, a comunidade é constituída por indivíduos que perseguem “objectivos comuns que transcendem os interesses particulares de cada indivíduo” (Rocher, 1989b:46). Portanto, a comunidade “é um todo orgânico no seio da qual a vida e o interesse dos membros se identificam com a vida e o interesse do conjunto” (Rocher, 1989b: 47). A comunidade vista e vivida neste âmbito, onde as acções colectivas ganham sentido e significado, está alicerçada em interacção solidária dos indivíduos que se identificam e se sentem pertença de uma mesma colectividade. Assim sendo, os membros dessa colectividade no seu quotidiano buscam comumente minimizar as suas necessidades, e ao mesmo tempo dão significado e valor às suas acções colectivas.

O forte sentido comunitário em África tem sido assinalado por diversos autores: “o espírito comunitário e a hospitalidade são apanágio da família rural africana, como se verifica praticamente em todas as zonas rurais de Angola (...) mantém-se ainda bastante vivos os laços de solidariedade (...) extensiva mesmo a indivíduos não unidos por relações de parentesco, como amigos e conterrâneos” (Monteiro, 1973: 162, 166). É exactamente, numa das zonas rurais de Angola onde se radicou o projecto Melika, que os indivíduos afectos a ele criaram uma comunidade que se prende com interacções sociais. Por isso, a delimitação desta comunidade assenta, mais do que nos limites geográficos, nos laços fortes que unem os membros uns aos outros e ao projecto, do que nos limites territoriais. Portanto, o que une os membros desta comunidade certamente são as opções que fazem e que os impulsiona a organizar-se e a agirem colectivamente para conseguirem os seus objectivos comunitários, isto é, desejar pôr fim aos problemas que os afectam há tanto tempo²⁶. Neste sentido, assiste-se a um grande empenho tanto na organização das mulheres, sobretudo através do microcrédito, que de certo modo as impulsionou a criar e gerir um negócio em grupo dentro da sua comunidade, assim como na criação e manutenção de uma escola comunitária e todo o esforço que isso exige. Esse empenho é visível na organização que os indivíduos fazem, para construir a escola, na constituição da comissão de pais para tratar de assuntos referentes à

²⁶ Problemas relacionados com a saúde, educação, alimentação, exploração, etc.

escola, na participação em formações proporcionadas pela escola sede de Freixiel, na maneira como organizam o seu quotidiano (pastorícia e campo) em função da escola comunitária. Apesar deste esforço da comunidade em querer resolver os seus problemas, muitas vezes debatem-se com dificuldades que os ultrapassam. Por isso, importa lembrar que, muitas vezes, quando os indivíduos se centram apenas nos problemas locais que os afectam directamente, ofusca-se-lhes a perspicácia para perceber as causas que geram esses problemas. Logo, interessa perceber toda a conjuntura não só a nível micro, mas também macro, para descobrir o cerne dos problemas e a imbricação que existe entre eles. Obviamente, apesar de haver recursos locais e envolvimento da colectividade, isso não será suficiente para atingir os objectivos, se as causas forem externas à comunidade. Por isso, torna-se indispensável que se estabeleçam redes de relações, ou seja, parcerias, entre a comunidade e agentes habilitados para este fim para se abrir a possibilidade de aceder a recursos e informações que não estão ao alcance da comunidade afectada pelos problemas. (Sousa, 1999). Assim, depois dos indivíduos estarem consciencializados das causas dos problemas, a sua acção colectiva, certamente, terá resultados mais positivos. Portanto, as parcerias que se estabelecem não funcionam como substituto dos membros da comunidade, mas como uma mais-valia, que serve de ponte para se chegar ao desenvolvimento da comunidade ou seja local. Logo, faz sentido existir acção colectiva quando a sua “produção” for o desenvolvimento local.

5. Desenvolvimento Local

A questão do desenvolvimento é uma preocupação manifestada ao longo dos séculos. Porém, no século XIX, quando o “capitalismo assume novo impulso em suas forças produtivas e em suas formas de exploração.” (Sousa, 1999:69), a Europa, definiu os limites do desenvolvimento ligado a critérios económicos. A industrialização tornou-se o critério e regra de definição do desenvolvimento. Neste caso, o desenvolvimento, assumiu um carácter ideológico, justificativo, afirmando-se deste modo a supremacia dos países industrializados sobre os não industrializados. Porém, a presente reflexão, aborda a questão de desenvolvimento local, tendo em atenção especial a vertente social, deixando de lado as questões económicas, políticas e mesmo as ideológicas, mas sem desvalorizar o entrelaçamento que existe entre todas essas vertentes inerentes à vida dos seres humanos.

Façamos um breve retrocesso para percebermos o contexto em que se gerou o conceito de desenvolvimento local emergido da terminologia do desenvolvimento comunitário que inicialmente se definiu como sendo “o de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades,

assumindo a comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2009: 108).

Ao terminar a Segunda Guerra Mundial, começou a despertar o interesse sobre a importância das relações económicas a nível internacional. Em 1947, em Havana, numa das duas conferências emergiu “a ideia de ser constituída uma organização para o comércio mundial” (Ramalho, 1995: 22) a qual foi retomada nas reuniões de Uruguai Round, concluídas com êxito em 1994 (Ramalho, 1995). Nesta sequência, a ideia de que o comércio é factor de desenvolvimento dos países economicamente mais atrasados ganha corpo. (Ramalho, 1995). Por isso, aquando das independências das colónias sobretudo dos territórios africanos, a nível internacional, surgem organizações ou tratados com objectivo de “ajudar” esses países no seu desenvolvimento. Entre outros, temos “as Nações Unidas para a cooperação e o desenvolvimento, a UNCTAD, e do Banco Africano para o Desenvolvimento, BAD, ambos surgidos no período em que é criada a OUA” em 1963. (Ramalho, 1995: 23).

De facto, os países menos desenvolvidos vivem sob a síndrome do “ciclo vicioso da pobreza”, ao contrário do que sucede com os países mais desenvolvidos, cujo desenvolvimento se auto-sustenta, pese embora os ciclos e contraciclos da economia. Os obstáculos do ciclo vicioso da pobreza têm a ver com o baixo rendimento das populações. Como o rendimento dos cidadãos corresponde ao limiar da satisfação das necessidades mínimas, não há poupança. Sem poupança não há investimento, e sem investimento não há criação de riqueza: o ciclo fecha-se. (Ramalho, 1995: 24).

Mas isso não significa que a pobreza é gerada apenas por questões relacionadas com factores económico-financeiros. Por isso, hoje, com a nova concepção de desenvolvimento, chega-se à conclusão de que “ a acumulação de capital, indispensável ao desenvolvimento, não opera por si, com o recurso a disponibilidades financeiras externas (...) atende-se hoje ao capital ‘humano’ e à sua credibilidade, bem como às instituições internas vocacionadas para o desenvolvimento” (Ramalho, 1995: 26).

Voltemos ao conceito de desenvolvimento local. Este teve a sua afirmação sobretudo a partir dos anos 1980, mas a sua base histórica remonta aos finais dos anos 50, aquando da afirmação do conceito de desenvolvimento e da sua aplicação na ajuda aos países que se tornaram independentes por essa altura, sobretudo aos países africanos e que foram considerados subdesenvolvidos em relação aos países seus colonizadores. Nessa altura, a óptica era: os países subdesenvolvidos chegariam ao estágio de desenvolvimento pela imitação, aprendendo dos países desenvolvidos. Esses modelos estão assentes em crescimento económico e na industrialização. Por isso, para a modernização das suas estruturas

económicas, sociais, culturais, políticas e tecnológicas, teriam de se libertar do grande obstáculo ao progresso, isto é, os sistemas tradicionais. Esta visão de desenvolvimento, assenta na perspectiva dos autores Arthur Lewis e Walt Whitman Rostow. (Amaro, 2009).

Esta óptica de desenvolvimento tem subjacente influência ideológica na “ajuda” aos países ditos subdesenvolvidos. Para ajudar os ditos países subdesenvolvidos, surgiram muitos organismos internacionais (no âmbito da ONU) e das organizações não governamentais (ONG) para trabalhar no terreno. Na sua actuação, aperceberam-se da inadaptação dos modelos aplicados na ajuda aos países ditos subdesenvolvidos. Os erros levaram os técnicos a tomar consciência de que não promoviam “processos de autonomização e desenvolvimento” (Amaro, 2009: 109), antes pelo contrário, além de não responderem às necessidades da população local, criavam dependências. O sucedido, abriu a possibilidade de inverter o método de actuação; assim, os planos de gabinete passaram a ter em conta a realidade local. A execução de projectos de ajuda, passou a ser antecipada por um diagnóstico prévio onde a população beneficiária expressa as suas necessidades. Também se passou a valorizar os recursos e capacidades locais e ao mesmo tempo a abordar os problemas a resolver a partir das várias dimensões da vida (económica, social, política). A este método alternativo de promoção do desenvolvimento chamou-se inicialmente desenvolvimento comunitário, porque “assente numa perspectiva de valorização das comunidades locais e das suas aspirações e capacidades” (Amaro, 2009: 109). Deste método, derivou o conceito de desenvolvimento local, como já nos referimos anteriormente.

Segundo Amaro, mais recentemente o conceito de desenvolvimento local é definido a partir dos seguintes atributos:

- a) um processo de mudança, levando à melhoria do bem-estar e das condições de vida da população;
- b) centrado numa comunidade territorial de pequena dimensão, definida pela existência (real ou potencial) de uma identidade comum, capaz de mobilizar solidariedades de acção (colectiva) e com pretensões a uma autonomia de afirmação do seu destino;
- c) que tem como uma das suas motivações fundamentais a resposta a necessidades básicas da comunidade que estão por satisfazer;
- d) a partir essencialmente da mobilização das capacidades locais;
- e) o que implica a adopção de metodologias participativas e de “empowerment” da comunidade local (do ponto de vista individual e colectivo);
- f) contando também com a contribuição de recursos exógenos, capazes de mobilizar e fertilizar os recursos endógenos (e não de os substituir ou inibir);
- g) numa perspectiva integrada, na abordagem dos problemas e das respostas;

- h) o que exige uma lógica de trabalho em parceria, ou seja, de articulação dos vários actores, protagonistas e instituições locais ou a trabalhar no local;
- i) com impacto tendencial em toda a comunidade;
- j) e segundo uma grande diversidade de processos, dinâmicas e resultados. (Amaro, 2009:109).

Portanto, falar de desenvolvimento local pressupõe a existência de uma comunidade com indivíduos que em conjunto buscam satisfazer as suas necessidades e por isso mobilizam seus recursos locais mas que ao mesmo tempo têm consciência dos seus limites, por isso abrem-se à ajuda externa como apoio e não como substituição. Por isso a acção desenvolvida em conjunto permite autonomia dos mesmos com impacto na comunidade.

Se nos pontos 4.1 e 4.2, apontámos o investimento nas relações sociais como um dos factores de sucesso do Projecto Melika, exactamente porque existem indivíduos que se mobilizam para agir em conjunto a fim de alcançar objectivos partilhados, onde dadores e beneficiários criam redes de cooperação, reciprocidade, confiança generalizada e em que as suas normas são legitimadas pelos valores comumente seleccionados tais como a tolerância e a solidariedade, então faz sentido apresentar o entrelaçamento da tríade: capital social, acção colectiva e desenvolvimento local como sendo factores que contribuem para o seu sucesso. Por outras palavras, a acção colectiva espelha-se numa comunidade local com indivíduos que em conjunto agem para satisfazer as suas necessidades pessoais e colectivas. Justificamos: o projecto está integrado numa comunidade de interacções sociais em espaços geográficos descontínuos, e desenvolve-se com a participação colectiva e empenho de beneficiários directos e indirectos (animadores comunitários, alunos, encarregados de educação e moradores de cada aldeia), que procuram minimizar as suas carências e auferir bem-estar e melhoria das condições de vida. Solucionam os problemas, servindo-se de seus recursos (sua sabedoria que parte das experiencias da vida, material local), acrescidos da abertura em acolher ajudas externas, que os apoiem mas sem criar dependências. Portanto, as interacções não se referem apenas àquelas que existem entre os membros endógenos, mas integram também recursos exógenos através de parcerias que ajudem “a pessoa na descoberta e no desenvolvimento das suas capacidades” (Cardoso 2008: 33), fornecendo-lhe “ferramentas” que a capacite a realizar acções colectivas de desenvolvimento local. Esta relação facilita a reciprocidade de “saberes” entre dadores e beneficiários. O que por sua vez gera auto confiança nos beneficiários tornando-os capazes de participar activamente e aos poucos se autonomizar e expressar as suas vontades, “a sua forma de ver e de resolver os problemas” (Silva, 2008:10), que afectam directamente as suas vidas. Porém, assim como as soluções

muitas vezes não dependem apenas dos recursos locais, também os problemas devem ser analisados tendo em conta as influências que a envolvente tem sobre a comunidade local. Portanto, a sua força oriunda do capital social inclusor unirá diferentes sectores da comunidade pelas redes horizontais que se constituem. Assumindo que essas redes não se restringem ao grupo, mas se alargam abrindo o seu leque para questões que tocam todas as vertentes da vida e de toda comunidade, então contribui para o desenvolvimento comunitário, ou seja, local.

II – Metodologia

1. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação

Enquadramos o presente trabalho num estudo de caso, por se tratar de uma acção concreta, um projecto localizado num espaço e num tempo, num determinado contexto e envolvendo pessoas reais que o dinamizam. Optámos por uma estratégia metodológica, privilegiando a análise qualitativa intensiva, embora se recorra em alguns momentos à análise quantitativa.

Como técnica de pesquisa, seleccionámos a entrevista semi-directiva que se desdobrou em entrevistas individuais e colectivas. A opção por entrevistas semi-directivas deve-se ao facto de ser uma técnica que permite o entrevistador seguir “a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista” (M. Grawitz 1990 apud Luc 1995: 95). Além disso, estabelecem-se relações face a face que permitem “ler” as ligações afectivas que os entrevistados têm com a instituição e vice-versa. A opção por estas metodologias deve-se, essencialmente, à necessidade de obter dados qualitativos que nos permitam perceber os factores que estão envolvidos no sucesso do projecto Melika particularmente na sua vertente educativa, visto ser um projecto que começou sem apoio financeiro específico para o projecto. Além das entrevistas, recorreremos a algumas fontes secundárias (censos da população, relatórios trimestrais e anuais da administração da comuna de Capelongo, estatísticas da Coordenação Escolar da Comuna de Capelongo e estatísticas e documentos do projecto).

As entrevistas decorreram de 25 de Janeiro a 25 de Março de 2010, realizadas em Angola (Freixiel, Capelongo, Algés, Mumbe, Nonkhenene, Kamphandji, Makulungungu, Benguela) e uma em Lisboa-Portugal. Os locais das entrevistas foram diversificados, dependeram da escolha do entrevistado (em casa do entrevistado, local de trabalho, escola do projecto). Foram realizadas 17 entrevistas individuais. Cada entrevista, implicou pelo menos dois encontros, um primeiro para a agendar e um segundo para a sua realização. A duração média das individuais foi de uma hora e máxima de duas horas.

As entrevistas tiveram por base dois guiões previamente elaborados (Anexo I e II).

A selecção dos entrevistados prendeu-se com o desejo de obter uma maior amplitude do mesmo assunto, por isso foram abrangidas pessoas ligadas à administração local, Ministério

da Educação Municipal e comunal, direcção do projecto e escola pública e relacionadas directamente ao projecto.

As entrevistas colectivas foram realizadas em algumas das comunidades onde estão integrados núcleos da escola (Mumbe, Makulungungu, Kamphandji, Nonkhenene) e uma na escola do Freixiel. Foram marcadas com algum tempo de antecedência e tiveram a duração média de duas horas e meia, constando de sete passos (Anexo III).

Também foi possível participar em alguns encontros: encontro mensal da administração Comunal de Capelongo, encontro de avaliação dos agrupamentos de microcrédito das senhoras do projecto Melika, primeiro encontro dos professores e encarregados de educação da escola de Freixiel, num encontro de discernimento para o funcionamento da 4ª de duas comunidades (Mukope e Kamphandji). Estes encontros, de certo modo, ajudaram a perceber a maior ou menor importância que as comunidades atribuem à escola e o impacto do projecto nas comunidades.

2. Limites deste trabalho

Há várias limitações a registar, de entre as quais a não realização de duas entrevistas colectivas (Mukope e Kanhina), a primeira por más condições meteorológicas e a segunda por impossibilidade de comunicação para agendar a entrevista. A outra dificuldade prendeu-se com a falta de transporte para as deslocações aos locais mais distantes.

Há ainda uma outra dificuldade que se deveu à não recolha de toda a informação estatística desejada, do III nível referente ao projecto, por não se terem encontrado registos completos.

Além destas dificuldades encontradas no terreno, registou-se ainda uma outra aquando da transcrição das entrevistas colectivas: por terem sido gravadas ao ar livre e em Nyaneka-Khumbi, tornaram-se pouco perceptíveis e por isso a sua transcrição levou muito tempo.

Contudo, houve esforço em ultrapassar estas limitações e dificuldades. Relativamente à falta de transporte recorrendo-se por exemplo ao transporte da comunidade das irmãs Doroteias, quando disponível. Quanto às estatísticas, solucionou-se insistindo no contacto, a partir de Lisboa, com o responsável dos arquivos de estatísticas do projecto. E quanto à questão das entrevistas colectivas, resolveu-se, dedicando muito mais tempo às transcrições e traduções e, em alguns momentos, pediu-se ajuda a uma pessoa que fala Nyaneka-Nkhumbi.

III – Apresentação e Discussão dos Resultados²⁷

No nosso estudo, temos estado a apresentar o projecto Melika à luz dos conceitos de capital social, acção colectiva e desenvolvimento local ou seja comunitário. Queremos com este percurso perceber os factores que estão na base do sucesso do projecto Melika. Como qualquer acção acontece num dado espaço geográfico concreto, integrado num todo com uma grande diversidade de recursos e limites, também as comunidades onde se situa o projecto Melika não fogem a esta realidade. Integra-se num país, numa província, num município e em duas comunas que têm os seus avanços e recuos, seus recursos e limites²⁸.

Melhor de que ninguém, os habitantes das aldeias das comunas de Capelongo e Mulondo sentem no seu quotidiano as vantagens de estar integrados num todo ou a interferência negativa da conjuntura da envolvente, mesmo que não tenham consciência ou conhecimento total do entrelaçamento das causas dos problemas que os afectam. Contudo, tanto os recursos como os limites locais poderão servir de impulso para alterar, manter ou piorar a realidade local e que por sua vez, as pequenas acções que acontecem a nível local têm repercussões na sua envolvente.

Potenciar recursos locais

Para a análise desta hipótese, colocámos como indicadores a realidade local com seus recursos, ressaltando os hábitos de trabalho colectivo existentes na comunidade. A partir dos entrevistados, tenta-se perceber, se a “fertilização” dos recursos locais favoreceu a

²⁷ Todos os números que se encontrem entre parênteses a seguir a uma transcrição correspondem ao número da entrevista. Conferir lista das entrevistas no anexo V.

²⁸ Por exemplo, ao nível da saúde – segundo o relatório anual de 2009 do Hospital de Capelongo – são várias as necessidades em termos de recursos financeiros, pessoal administrativo, transporte, equipamentos. O hospital de Capelongo tem capacidade para 60 camas, mas funciona apenas com 30 camas.

Relativamente aos transportes e estradas – segundo o relatório anual da administração comunal de Capelongo mesmo ano – “a circulação rodoviária nesta comuna é de considerar péssima, uma vez que as vias que ligam a Comuna, encontram-se no estado muito degradado, criando muitas dificuldades no trânsito de viaturas”. No Relatório anual de 2008 da administração comunal de Capelongo refere-se que as obras de fornecimento de água canalizada e construção de uma escola se encontram paralisadas.

Relativamente à educação, segundo o relatório anual de 2004 do município da Matala, “foi possível durante o período determinar que 4.344 alunos se encontram fora do sistema de ensino, sendo 1.102 da iniciação e 3.242 do I nível”.

implementação do projecto e, conseqüentemente, ao sucesso. Por outro lado, não descuraremos os limites tanto locais como os externos, que de certo modo foram os que desafiaram os vários intervenientes do projecto a criarem estratégias interactivas para ultrapassar os limites ou pelo menos diminuir a sua força.

A comunidade local, onde se encontram os recursos, é formada por indivíduos ou grupos que no seu quotidiano “partilham condições sociais comuns e, face a elas, organizam o seu ambiente de relações dentro de uma dinâmica própria” (Souza, 1999: 66). No contexto africano, a análise das comunidades coloca em evidência “a importância das instituições familiares comunitárias (família extensa, linhagem, clã)” (Rodrigues, 2004: 19), onde se partilham valores e se tem “um sentido muito forte de comunidade, e a uma forte solidariedade entre grupos sociais, a uma vida familiar marcadamente solidária...” (Rodrigues, 2004: 19). Deste modo, os hábitos de trabalho estão marcados pela solidariedade, que é a “responsabilidade mútua entre os membros de uma organização social” (Monteiro, 2004: 101). Os nossos entrevistados confirmam este facto ao dizer “... *o trabalho em conjunto faz parte da cultura africana, concretamente da cultura da comunidade local (...), faz parte de uma educação da vida comunitária (...), as irmãs inseriram-se no valor da própria comunidade...*”(16). “... *Na área dos umbundos, lá para o lado do Huambo, a gente diz: ondjuluka²⁹, (...) é um trabalho conjunto, comunitário. E nesta área, nestas comunas, existe a mesma tradição. Portanto, não é nada que veio de fora, faz parte das nossas tradições, das nossas culturas...no Cunene³⁰, lá faz-se a mesmíssima coisa...*”(17). No “... *Ondjambi, que é a força de trabalho colectivo da comunidade para beneficiar um único membro ou família da comunidade, todos se reúnem e vão trabalhar na lavra do interessado ou seja daquele que pediu ajuda.*” (13).

Percebemos que há uma forte solidariedade na comunidade mas aliada à reciprocidade, o que leva os indivíduos a colaborarem tanto no projecto como nos vários tipos de ondjambi e em ambos há retorno. Se no ondjambi colaboram porque é hábito e além disso também pode surgir necessidade de ajuda, então, “... *havia sempre colaboração, apoio no campo. Exemplo: peço à comunidade, e vêm no campo para a sacha. E no dia seguinte ajuda-se no campo de outra pessoa...convidavam-se as amigas ...*”(12).

29 Isto é trabalho gratuito, realizado por várias pessoas. “*Por exemplo, quem tem o seu campo e o milho a ser sufocado pelo capim, convida pessoas amigas...para ajudar a capinar o seu campo*” (entrev,17).

³⁰ Província fronteiriça, a Sudoeste da Huíla.

Contudo, os nossos entrevistados reconhecem que o “... *trabalho em conjunto nunca foi fácil (...), onde estão três pessoas, para as amarrar juntas, é difícil, alguém foge...*” (1). No entanto confirmam a importância do trabalho colectivo pois “*o trabalho colectivo é muito bom porque a união faz a força...*” (1). É normal que existam limites porque a colectividade é composta por variedade de indivíduos com carências e desejos de as satisfazer. Por outro lado, nem todos se empenham de igual modo porque a intensidade que cada um coloca no valor que atribui à acção colectiva, difere de indivíduo para indivíduo. Seja como for, estabelecem-se interações de carácter cultural através do trabalho pontual e esporádico feito em conjunto, para atender as necessidades de um indivíduo, uma família ou ainda uma comunidade em caso de campanhas “... *do governo ou na construção da capela...*” (3,4). Mas no caso da escola do projecto “*é uma coisa que faz com que as pessoas fiquem unidas e colaborem umas com as outras...*” (3). Estes entrevistados remetem-nos para o investimento nas relações sociais que levam à coesão da comunidade e a solidariedade. Isto é cultural. Parece-nos que a novidade do projecto consiste no facto de ter criado nos indivíduos, pré-disposição interior e uma dinâmica própria de trabalho colectivo provocando vinculação, pertença e familiaridade que abrem a possibilidade ao desenvolvimento local. Pois, “*o projecto fez essa sensibilização do povo, de colaborar, unir-se para poder se organizar. Isso partiu da orientação que o projecto teve no início, de falar com as pessoas como se devem organizar e daí começaram a unir-se e a colaborar em conjunto e fazer os trabalhos comuns...*” (5), pois “...*as pessoas não tinham ounongo uaty*³¹ (5,25), [aliás, a escola do projecto] “...*é um coisa que faz com que as pessoas ficassem unidas e colaborassem uns com os outros...*” (3)

Os hábitos de trabalho em conjunto foram referidos por vários entrevistados, mas foi o indicador que apresentou respostas mais diversificadas entre os entrevistados. Constatamos que a base das diferenças assenta no objectivo que visa o trabalho, isto é, quem beneficia e no sentido de continuidade, ou seja, a ligação afectiva que o trabalho provoca em quem o realiza. Se no trabalho colectivo habitual, há um indivíduo ou família localizada, concreta e que pede ajuda para seu benefício ou de sua família, então é uma ajuda pontual ou até pode ser cíclica, mas, não cria vínculo afectivo e identidade entre quem o realiza e o produto final da acção. Por isso, não há posse de nada por parte de quem realiza o trabalho. Deste modo, não se criam laços de pertença nem identidade, nem tão pouco, esse trabalho, desperta criatividade ou

³¹ Iniciativa, sabedoria, habilidade.

inovação. Exactamente, porque não há continuidade, apenas há reciprocidade. Isto é o que se percebe nos vários tipos de ondjuluka ou ondjembi.

No caso do trabalho realizado no projecto Melika, a comunidade reúne-se não porque foi convocada para atender a um interesse particular ou uma actividade apenas pontual, mas, para atender as necessidades da comunidade que afectam todos, porque “... *antes, cada um juntava-se à sua família se quer fazer alguma coisa. Mas não nos uníamos, assim, como agora estamos na mesma família (...) alguém que não pertence à família e a pessoa toma a iniciativa de ajudar, não eram comum...*”(15). Além disso o ondjambi atende uma situação pontual e o trabalho do Melika cria laços de pertença,³² o que implica a necessidade de conservar esse bem colectivo. Há outro aspecto relevante, os vários tipos de ondjambi, implicam trabalhar em conjunto num bem perene com benefícios a curto prazo, enquanto que, no projecto, os benefícios não são imediatos e, em alguns casos, o retorno não é directo.

A solidariedade desta comunidade está aliada à reciprocidade, o que leva os indivíduos a colaborarem tanto no projecto como nos vários tipos de ondjambi e em ambos há retorno. Se no ondjambi colaboram porque é hábito e além disso também pode surgir necessidade de ajuda, então, “... *havia sempre colaboração, apoio no campo. Exemplo: peço à comunidade, e vêm no campo para a sacha. E no dia seguinte ajuda-se no campo de outra pessoa...convidavam-se as amigas ...*”(12). No projecto também esperam retorno ainda que sem prazos e mesmo sem benefícios directos. O retorno, ou a reciprocidade, é evidenciado nas palavras do entrevistado “... *eles sabem mesmo que foram ajudados gratuitamente, sentem-se na responsabilidade de retribuir dando o melhor de si próprios às crianças que têm pela frente.*” (17). Nesta troca de bens entre dadores e beneficiários estabelecem-se relações face a face, gerando confiança entre actores sociais, produzindo o maior bem, isto é, o capital social. Por sua vez, vai alimentando o desejo de maior envolvimento. O que obviamente consolida os laços de proximidade e confiança já existentes nestas comunidades “ que se encontra inscrito na matriz social e cultural africana e que inclusive atravessa os mais variados campos do social, do económico, do político” (Rodrigues, 2004: 121).

Mas os nossos entrevistados, como já nos referimos anteriormente, têm visões diferentes sobre o que se deve considerar trabalho colectivo. Para o ser, acrescentam-lhe um aspecto importante, a visibilidade material do que se faz, isto é, “*não tinha um objecto concreto, uma imagem pública...*” (20). Depois das achegas dos nossos entrevistados e à luz do conceito da

³² Quase todos os entrevistados ao se referirem ao projecto diziam: “o nosso projecto” e não “o projecto das irmãs”.

acção colectiva, confirma-se que os hábitos de trabalho em conjunto são inerentes à cultura desta comunidade e é visível nos vários tipos de ondjambi³³, o projecto, apenas veio potenciar esse recurso, despertar e apontar novos horizontes comprovados pelos nossos entrevistadores “ *a partir do projecto, quando começou por juntar as mulheres percebemos que era possível juntarmo-nos para fazer coisas novas. Nós construímos juntos as nossas capelas, mas não tínhamos ounongo*³⁴ *para criar outras coisas diferentes (...) o trabalho em conjunto não se está a perder, agora está a desenvolver-se. Também porque está a despertar a nossa consciência para a importância do trabalho em conjunto*” (25³⁵) “*Agora (...) estamos a ficar desenvolvidos, a despertar para as novas realidades que nos eram desconhecidas antigamente*” (24)³⁶. Este trabalho organizado e com objectivo comum desenvolve a confiança social, ou seja, generalizada que permite gerir a incerteza e a vulnerabilidade das relações sociais e que vai alargando as redes de relações sociais “... *agora a nossa família alargou, quando se diz área do Makulungungo, todos nos sentimos pertença desta única família*” (24).³⁷ Por mais talentos ou recursos que uma comunidade possua, torna-se difícil desenvolvê-los se não houver indivíduos que venham potenciar esses recursos. Isto é, parte de um movimento excêntrico de alguns indivíduos mais ousados que não pertençam à comunidade que abduquem dos seus interesses e partam ao encontro de outros e na relação face a face se criem a confiança e a proximidade suficientes e sejam reconhecidos como uma mais-valia para a comunidade encontrada “...*boa hora que as irmãs Doroteias vieram para aqui fazer este projecto Melika, agradecemos muito às irmãs fundadoras do projecto...*” (3) Porque “*olhando para trás onde iniciámos, é tipo uma flor que era pequena e mais tarde cresceu e hoje a dar frutos. Esta parte é muito, muito importante para o futuro. Já está a dar fruto, em vez de dar dois ou três frutos, está a crescer. E está a renascer e esse fruto também está a germinar de novo. Sempre está a germinar. Significa que amanhã ou depois não há mais nada senão este projecto e a ajuda do mesmo. Não foge não, não, não...*”(3)

A primeira luz que nos surgiu, foi quando veio para cá uma capela. Mas Deus viu que faltava mais uma graça, então vieram as irmãs Doroteias, as fundadoras do projecto, que estiveram aqui connosco, vieram ajudar-nos. Tínhamos reuniões constantes as quais

³³ Ondjambi yo kuhelela (sachar), yo ngumbo yo tyunda (cerco do curral), yo nonhombo (poço de água, cacimba), yo kulima (do cultivo), yo vimuti vy limba (barrotes para casa), yo kuyungula (bater cereal para tirar a palha), etc.

³⁴ Iniciativa, sabedoria.

³⁵ Entrevista colectiva (nº 25).

³⁶ Entrevista colectiva (nº24).

³⁷ Entrevista colectiva (nº24).

recordamos com saudades. Nós fomos encontrados como uns bichinhos que estão no mundo: quando amanhece saem das suas tocas para apanhar sol, não pensávamos em nada (...) De facto a escola ter vindo para a nossa comunidade é uma grande graça, porque hynga kwalaula fô³⁸. Nós constituíamos as nossas famílias, mas “vivíamos como os cães”, é verdade mesmo, a formação que nos deram no Freixiel foi mesmo uma grande ajuda.” (27)³⁹ “... As nossas irmãs chegaram aqui organizaram isto, a parte das senhoras na costura, a parte das escolas, nós fomos formados primeiro, mais tarde, nós próprios estamos a formar também as comunidades, que são as nossas crianças...as irmãs... nos encontraram sem nada, estava tudo vazio...no sector de Freixiel não havia um nível (académico) avançado foi através das irmãs...”(3).

Alguns passos dados pelo projecto na capacitação dos recursos locais e que beneficiam os indivíduos e as comunidades: *“Portanto, como não havia efectivos próprios, para poder ensinar as crianças, elas [irmãs], primeiramente formaram homens para professores, isto foi em 1999, quando começámos com a formação de professores, e os que tinham a 4ª classe ou a 5ª foram os primeiros. No segundo ano, os que fizeram a 6ª classe começaram a dar os seus conhecimentos às crianças, já nas escolas fora de Freixiel. A partir dali, os professores começaram a dar as aulas. E, continuaram a formar sempre os professores para o trabalho poder avançar”*(5). Além dos professores também apoiaram a formação das senhoras que formam os agrupamentos de microcrédito: *“construímos as nossas lojas, ‘onovenda ndili mo typundi tyo Melika⁴⁰’. As pessoas da comunidade estavam e continuam profundamente gratas. Porque se a pessoa tiver 1000,00 Kz para as compras, se for à Matala para ida e volta o dinheiro não chega. Agora, vai rapidamente à lojinha e compra o que deseja: açúcar, sabão, cadernos, lápis ou outra coisa qualquer. O povo da área que compreendeu esta realidade, ficou muito feliz. Ainda ontem, na minha casa onde está uma lojinha do Melika, alguém veio saber se tínhamos cadernos, pois dizia: não posso ir comprar à Matala, porque o dinheiro não chega para o transporte”*(22)⁴¹.

Pelo que foi apresentado até aqui, confirma-se que o espírito de trabalho colectivo, sempre existiu, nestas comunidades. Como dizíamos no princípio, toda a comunidade pode beneficiar dos recursos da envolvente ou sentir-se esmagada pelo peso dos limites da

³⁸ Estávamos na escuridão, não víamos absolutamente nada.

³⁹ Entrevista colectiva.

⁴⁰ As lojas estão alicerçadas no projecto Melika.

⁴¹ Testemunho das senhoras do agrupamento de microcrédito.

envolvente e também dos limites locais. Portanto, os recursos locais favoreceram o desenvolvimento do projecto.

Se por um lado os recursos locais potenciados favoreceram a implementação do projecto, por outro lado, os constrangimentos, de certo modo, também contribuíram para o desenvolvimento do projecto na medida que permitiram a criação de estratégias interactivas entre os vários intervenientes do projecto. Neste caso em vez de servirem de obstáculo transformaram-se em desafios que facilitaram gerar respostas a partir dos recursos locais. Se todos cooperam, parte-se do princípio de que todos tomaram consciência dos problemas que afectam a comunidade. Por isso, organizam-se no sentido de os resolver com a participação activa de todos, disponibilizando os recursos e potencialidades e de que dispõe em benefício mútuo.

Temos aqui alguns problemas gerais que são fruto de uma conjuntura e que se reflectem directamente no quotidiano dos indivíduos “(...)Um dos problemas que a comunidade atravessa é o da fome, mesmo hoje alguns não estão presentes porque foram para os lotes⁴² trabalhar e no fim do dia são pagos. Os campos produziram pouco e assim trabalhando nos lotes têm algum dinheiro, mesmo que sejam só 200,00kz, já dá para comprar fuba⁴³ ...”⁴⁴ (21)

“ ... O maior problema que existe é que não têm dinheiro. Porque cada criança por ano participa com 600,00 kz...” (10). “ ... Temos filhos a fazer a 6ª e alguns a 7ª classe, mas infelizmente o estudo não lhes rende, porque alguns têm de fazer algum trabalhinho para poderem ter algum dinheiro para estudar, porque nós não conseguimos suportar tudo.” (2)

“Uma das grandes preocupações ... é a falta de material didáctico. Eles não têm acesso ao material didáctico, muitas vezes têm de percorrer longas distâncias (por exemplo do Makulungungu para a Matala (55km) só para adquirir um manual) (13) Também há falta de material didáctico tanto da parte dos professores como dos alunos. Tudo o que se está a fazer é como se fosse ainda uma gota no oceano. Apesar de já ter muitos avanços” (16,25).

Existem aspectos culturais que dificultam o avanço dos próprios alunos: “ (...) os nossos papás, estavam muito agarrados à tradição... levaram-nos à circuncisão...interrompemos as aulas... (1), “ ... em cada ano tem uma fase das festas do efuko e circuncisão, vem buscar o filho da escola e às vezes leva para longe... será que não dá para fazer nas férias?” (19).

Independentemente dos constrangimentos locais, há aqueles que são resultantes da envolvente e que se reflectem na comunidade. A falta de professores, “... lamentavelmente é

⁴² Porções de terra pertencentes a grandes fazendeiros.

⁴³ Farinha de milho ou de massango para fazer pirão.

⁴⁴ Entrevista colectiva.

um problema conjuntural, afecta não só o projecto Melika, como as instituições do ensino público...” (13). As crianças “...estão no seu direito de estudar... mas a situação que o país atravessou, nem sempre o favoreceu... as irmãs apostaram neste projecto fazendo com que as crianças também vivam o seu direito e tomem consciência da sua dignidade ...” (16)“ ... no interior, são áreas onde não há mais escolas... portanto, o projecto quis ser presença, lá onde ninguém vai, lá onde os professores não querem ficar. Daí nós inicialmente termos procurado os moradores da área para que não abandonassem o seu povo...” (17) “(...) as áreas onde as crianças pertencem estão sem serem acompanhadas...o número de professores é pouco...o professor não consegue controlar um número tão elevado de alunos...”(1). “... aqui no Freixiel, ... os alunos são muitos, também precisa-se de mais professores, então não há professores suficientes para enviar para Kamunhandi.(5) “... é uma sobrecarga para os nossos 2 professores leccionarem desde a 1ª classe até a 4ª ... o governo tinha enviado um professor, mas ele abandonou-nos (...) Sinceramente, a nossa maior dificuldade é a escassez de professores.... a comissão foi ter (...) primeiro com a (...) (directora da escola do projecto Melika) disse-nos que fossemos falar com a coordenadora comunal. Ela disse-nos que também não sabia como resolver o problema, porque tem de ser com a direcção Municipal. E disse-nos que certamente que a direcção municipal iria encaminhar-nos para a direcção provincial. Não conseguimos resolver o problema ‘twetykanha’⁴⁵ ... ” (24).

A falta de fiscalização pelo Ministério da Educação agudiza os problemas de não fixação dos professores nas comunidades do interior depois de integrados na função pública e colocados em locais desfavorecidos “...infelizmente ... não querem trabalhar aqui no mato, ...”(1) “... saem do Lubango...quando vêm, para cá, voltam outra vez. Assim a nível de estatística dizem por exemplo que a Matala tem 100 professores e na realidade tem 20 porque os restantes voltaram. Isto é uma preocupação.” (7) “... realmente ..., sem luz eléctrica, para quem vem da cidade, não se adapta, não aguenta” (9), “... pela experiência que nós temos até aqui, mostrou-nos que os candidatos que são enviados nessas áreas, normalmente não se adaptam ...” (13) “O ano passado o governo não abriu concurso... E isto prejudicou bastante....”(7) “... agora o que as nossas escolas do projecto precisavam era de mais professores...”(8) “... ainda temos falta de professores ...” (12). Além disso, com a nova viragem da história de Angola a partir de 2002, agrava-se o problema da falta de escolas e professores “... nas aldeias, sobretudo essa orla que sai daqui para o Cunene, ... normalmente as populações ‘acompanham’ os terrenos férteis. Muitos já se deslocaram ...e

⁴⁵ Não nos foi possível resolver o problema, os obstáculos impediram-nos de atingir os objectivos.

construíram ... muito distante da estrada. É justamente aí onde de facto as pessoas estão e não há escolas...”(14).

O problema não se refere apenas à aquisição de material didáctico como também à sua escassez." *Temos tido dificuldades não só no projecto Melika, mas também nas escolas públicas, no caso do fornecimento do material no primeiro ciclo do ensino secundário, neste caso, digamos do 3º nível. Esses manuais não aparecem, se aparecem são escassos não sendo suficientes para fazer a cobertura tanto no projecto Melika como nas escolas públicas, referente ao primeiro ciclo.*" (9). Acrescenta-se a esta dificuldade, "(...) a falta de escolas" (16).

A falta de transporte foi e continua a ser um problema que afecta as comunidades das comunas de Capelongo e Mulondo e que teve influência no início do projecto, " (...) não conseguimos (...) fazer visitas às escolas todas. Não só às escolas do projecto, mas como as do Estado, precisamente por falta de transporte." (9), "(...) queremos ter aqui uma turma da 4ª classe por causa da distância. Não só, no tempo de chuva há muita lama pelo caminho para as crianças saírem daqui para Freixiel ou Mukope." (25). Esta situação é recorrente, pois desde o início do projecto que se verifica: "(...) percorríamos doze quilómetros diariamente,... progredimos fizemos a 6ª classe, em 1999... em 2002 fizemos a superação da 7ª e 8ª classes e acabamos...um desistiu talvez por causa da caminhada ...a entrada era as 7h30m, e saíamos de casa as 4h (da manhã)...saíamos às 13.30h e chegávamos às 16h a casa..." (4).

Também aos agrupamentos das senhoras de microcrédito "(...) não houve acompanhamento dos animadores por falta de transporte" (22).

Pelo que foi apresentado neste ponto com base nos indicadores construídos através das entrevistas apresentando a realidade com seus recursos e limites, os hábitos de trabalho colectivo e as estratégias interactivas permitem-nos olhar para esta hipótese: potenciar recursos locais como um dos factores de sucesso do projecto na medida em que as comunidades têm recursos, isto é, pessoas com vontade de mudar e com hábitos de trabalho colectivo. Os limites da realidade permitiram criar estratégias interactivas dos vários intervenientes do projecto e provocar mudança na comunidade, porque se estabeleceram redes de relações que favoreceram a acção colectiva, criaram-se parcerias entre projecto e instâncias locais. Deste modo foi possível a comunidade aceder a recursos e informações que de outra maneira não seria possível. Logo, o projecto aparece como uma mais-valia porque atende às necessidades locais, a partir da "fertilização" dos seus recursos. Segundo Amaro, só acontece um verdadeiro desenvolvimento local quando se pode contar com a "contribuição de recursos

exógenos, que sejam capazes de mobilizar e fertilizar os recursos endógenos”, sem os substituir nem os inibir (Amaro 2009: 109).

O desejo que os adultos têm de preparar um bom futuro para os seus filhos

Traçámos como segunda hipótese, o desejo que os adultos têm de preparar um bom futuro para os seus filhos. Para testar esta hipótese teremos como suporte os seguintes indicadores: a importância atribuída à escola e as estatísticas referentes ao número de alunos matriculados na escola do projecto Melika.

Segundo os entrevistados, qualquer indivíduo abdica dos interesses pessoais e adere aos da colectividade, porque existe um objectivo comum a alcançar e a acção a realizar traz subjacente um valor que se pretende. O valor é um “factor poderoso na orientação da acção das pessoas ou das colectividades” (Rocher, 1989^a:72). No projecto Melika, percebe-se que os adultos dão importância à escola, porque é através dela que os seus “filhos” conseguem ter uma vida melhor do que os encarregados de educação, isto é, “ (...) *queremos que os nossos filhos não sejam como nós* ” (11) *porque a escola “ajudou a despertar muita gente e está a desenvolver (...)”* (2) *facilita a “formação académica”* (3), *“forma o homem”* (4) *“é um meio pelo qual a pessoa aprende o que se passa no mundo, o que se passa na própria comunidade”* (5,10), *“a conhecer o porquê das coisas e as causas”* (10) *“tira as crianças do analfabetismo”* (16), *“é como que o cursor a partir do qual se cria e se concretiza o pensamento (...) é o elo de ligação da comunidade, o íman que atrai e aponta novos horizontes”* (17), *“ensina (...) a relacionar-se com outras pessoas e a viver em sociedade”* (19)⁴⁶. Além disso, através da escola é possível a pessoa auto afirmar-se *“e ter uma visão digna da vida”* (14) *porque “quando uma pessoa não sabe ler nem escrever é manipulada pelas outras pessoas que sabem”* (11), por outro lado é um meio que completa a educação informal pois a *“educação que é transmitida na escola vai ajudar a despertar as mentes das crianças e, a educação que se recebe em casa vai ser completada por aquela”* (10,21)⁴⁷, *“se a criança tiver tido boa formação no otyoto⁴⁸ a escola vai completar essa formação”* (24,26).⁴⁹

A escola é, portanto, importante por ser um mecanismo pelo qual os beneficiários acedem a recursos desejados para colmatar as suas necessidades e ao mesmo tempo abrem-se novos

⁴⁶ Entrevista colectiva (nº19).

⁴⁷ Entrevista colectiva (nº21).

⁴⁸ Em casa, seio familiar.

⁴⁹ Entrevistas colectivas (nºs 24,26).

horizontes e oportunidades. A implantação da escola na comunidade, encurtou as distâncias e aumentou o acesso à escola, pois “*agora a escola veio ao nosso encontro, por isso os nossos filhos podem estudar*” (24)⁵⁰. “*(...) percorrendo menos distâncias a criança tem mais vontade e consegue ser perseverante até ao fim do ano lectivo. Além disso, já nenhum encarregado de educação pode arranjar desculpas de não ter o filho a estudar*” (26).⁵¹ “*... Também porque a escola se aproximou de nós (...) a distância ficou mais curta*” (1). O facto de a escola estar integrada na comunidade, diminui a distância a percorrer pelas crianças para frequentarem as aulas e permite um maior aproveitamento escolar, por isso, os encarregados de educação lutam para manter a escola comunitária, porque “*onde existe o analfabetismo as pessoas ‘não vêem nada’⁵² pois tem que haver uma cultura e um crescimento*” (21)⁵³ da comunidade.

Por um lado, a escola é vista como um meio que leva a auto afirmação, que abre horizontes, complementa a educação informal, permite o desenvolvimento da comunidade, por outro, é referida como oportunidade de acesso à empregabilidade porque “*é a partir da escola onde se formam as pessoas para as várias profissões (...)*” (21⁵⁴, 15), “*arranjar emprego e trabalhar*” (11, 12, 25, 26). A escola, possibilita emprego e aceder a oportunidades às quais não seria possível sem frequentar a escola. A partir de um emprego é possível melhorar as condições de vida. Neste contexto, mais do que um benefício pessoal, o acesso ao emprego como forma de colmatar necessidades pessoais, é evidência de desenvolvimento local. Os nossos entrevistados acreditam que “*(...) se nós queremos atingir um patamar e desenvolver o País (...) passa pela instrução académica e profissional*” (13), “*a escola está a desenvolver a comunidade (...), vê-se que há desenvolvimento a partir do projecto da escola*” (20⁵⁵). “*... os nossos filhos estão a estudar para erguerem otylongo tyetu⁵⁶ e crescermos*” (24). “*... os grandes sábios dizem que o desenvolvimento de um povo depende do seu nível de instrução ou do seu nível cultural (13) porque, “(…) sem este trabalho de educação e ensino as nossas comunidades ficam mutiladas continuam como crianças” (14).*

Da importância atribuída à escola como meio que ajudou a comunidade a minimizar as necessidades relacionadas com a educação que permite a empregabilidade nas comunidades rurais, destacamos vários sentimentos que emergem em forma de gratidão, satisfação, e

⁵⁰ Entrevista colectiva.

⁵¹ Entrevista colectiva (nº 26).

⁵² No sentido de horizontes.

⁵³ Entrevista colectiva (nº 21).

⁵⁴ Entrevista colectiva (nº 21).

⁵⁵ Entrevista colectiva (nº 20).

⁵⁶ A nossa terra, a nossa comunidade.

reconhecimento do trabalho que é desenvolvido por parte do projecto, expressos nas palavras: “... o que estamos a ver hoje, no princípio não tínhamos... com a ajuda deste nosso projecto e com o esforço que se fez, bate a cabeça aqui, ali, e hoje temos muita coisa aqui e até é uma coisa admirável” (3), “(...) agradeço recordar os velhos tempos que para mim são momentos de emoção, saudade, foram tempos difíceis, é verdade, de muito sacrifício mas em que senti que a doação era total e que valeu a pena” (17). “... por isso me sinto satisfeito, porque não foi em vão pois o projecto hoje tornou-se gigante, para mim é uma honra ter participado ...”(7) “... não temos como agradecer essa luz que nos chegou...”(20)⁵⁷, “Agradecemos tudo o que aprendemos e nos foi ensinado gratuitamente, nós nem sequer sabíamos coser ...estamos muito gratas pela existência da nossa escola ...” (27)⁵⁸ Portanto, na dinâmica do projecto encontramos a reciprocidade entre dadores e beneficiários “*agradecemos todo o trabalho dos nossos professores que ensinaram os nossos filhos. De tal forma que muitos estão adiantados, no futuro serão eles a ajudar os nossos professores a dar as aulas na nossa comunidade. Ficamos felizes porque ajudar o outro, também dá alegria à própria pessoa*” (24), “(...) agradeço bastante aquele povo, aqueles miúdos que também estão a progredir nos estudos, que significa que o professor confia em si dizendo: *afinal estou mesmo a trabalhar (...)*”(4).

Com base na importância que os entrevistados atribuem à escola conseguimos perceber que além da reciprocidade há vários sentimentos associados à acção escolar neste meio rural, porque a educação toca o desenvolvimento do homem nos vários aspectos, neste caso concreto despertou-os para o desenvolvimento da sua própria comunidade. Como foi referenciado no ponto em que abordámos o sucesso do projecto, que qualquer interesse desenvolve expectativas de valor diante da oferta que parece mais vantajosa, percebemos que o impacto do projecto nos beneficiários e dadores é superior às expectativas inicialmente criadas. “(...) *todas as coisas grandes, começam por ser pequenas (...)* para nós é uma admiração porque ninguém sonhava que a escola iria chegar mesmo a ficar firme conforme está ...” (1). Assim a capacitação dos beneficiários a partir das acções de educação por parte do projecto, prepara os mesmos para profissionalização, permitindo uma vida melhor para as gerações mais novas porque neste contexto “*os homens são formados para formarem novas gerações e não há desenvolvimento em qualquer parte do mundo sem educação*” (9). Percebemos que o que a comunidade procura com o envolvimento colectivo nas actividades

⁵⁷ Entrevista colectiva (nº20).

⁵⁸ Entrevista colectiva (nº 27).

escolares será potencializar os recursos locais pensando no futuro, por isso afirmam “o que nós perdemos é muito queremos que as crianças estudem” (26), “nós como não tivemos possibilidades de estudar, queremos que os que estudaram ajudem os mais novos a despertar e não fiquem como nós (...)” (21). Portanto investir num filho da comunidade é levar a comunidade ao desenvolvimento. “...agradecemos muito as irmãs que chamaram as pessoas para ir estudar em Freixiel e a eles próprios que foram corajosos e perseverantes indo às aulas e depois vieram ensinar as nossas crianças. Agradecemos as irmãs que conseguiram integrá-los na função pública e também tiveram ombili⁵⁹ de arranjar material para as nossas crianças. Por isso elas (irmãs) são nossas mães e nossos pais (...) Sem estudar, não vamos conseguir construir comunidade - okutunga otylongo-, sem estudar não podemos erguer a nossa comunidade e assim não há desenvolvimento, ... os nossos filhos estão a estudar para desenvolverem otylongo tyetu, [isto é a nossa comunidade] e crescermos” (24).

O estudo evita a exploração: “Veja, tu crias o teu porco e cultivas teu amendoim, o teu marido ufuna⁶⁰ o seu boi. Vem o comprador e dita-te o preço, só por não teres estudado! Ainda que proponhas um preço, ele rejeita imediatamente a nossa proposta, não temos outra alternativa senão aceitar. Mas as nossas crianças, agora, sabem fazer contas. Preparam o amendoim, contam os quilos e sabem quanto vai lucrar. Já não são tão enganadas! Eles despertaram, enquanto, a nós, roubam-nos!”(24).

Anos	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	Total Geral
2000	536	0	0	0	0	25	0	0	0	561
2001	878	354	0	0	0	27	0	0	0	1259
2002	116	143	61	0	0	0	0	0	0	320
2003	429	300	189	64	0	0	0	0	0	982
2004	353	346	206	94	0	0	0	0	0	999
2005	329	222	123	85	27	0	0	0	0	786
2006	605	304	316	197	107	39	67	0	0	1635
2007	488	434	335	199	219	78	52**	*	0	1805
2008	302	318	178	121	87	40	46	30	26	1148
2009	319	339	274	192	37	123	39**	*	39	1362
2010	227	242	230	184	65	73	45	25	25	1116

* Falta de dados | ** Dados incompletos

Tabela III-1 – Total de alunos e classes por ano⁶¹

⁵⁹ Ombili – dedicação, paciência, persistência.

⁶⁰ Termo usado em dois sentidos: no sentido de procurar ou então como processo de acumulação de riqueza (boi). Além disso, revela a distribuição do trabalho entre homem e mulher – mulher cria e cuida de porcos e o homem de bois. Percebe-se a angústia que sentem pela desvalorização do valor real da sua riqueza.

⁶¹ Tabela elaborada com base nas estatísticas do projecto Melika (2000-2010).

Pelo que pudemos extrair dos excertos das entrevistas, os adultos percebem que são explorados por não terem estudado e, além disso, não têm possibilidades de aceder a determinados empregos, por isso têm o futuro truncado e, não almejam que aconteça o mesmo aos seus filhos.

A sensibilização feita antes da implementação da escola, permitiu que os adultos tomassem conhecimento do real valor da escola. Isto é visível na evolução quantitativa e progressão académica dos alunos desde a implementação do projecto ao momento actual.

Esta tabela foi construída a partir das estatísticas, referentes aos alunos do ensino regular e do ensino de adultos, do projecto Melika, correspondentes aos anos 2000 à 2010, da 1ª à 9ª classe. Apesar de os dados estarem incompletos,⁶² percebe-se a evolução progressiva da escola e núcleos do projecto. Por exemplo, no ano 2000 eram 536 alunos do ensino regular, apenas da primeira classe, e 25 adultos que estavam a preparar-se para professores das comunidades. Actualmente são mais de mil os alunos, distribuídos entre a 1ª classe e a 9ª classe (Tabela III-1 – Total de alunos e classes por ano).

Por isso, surgem nos entrevistados, sentimentos de gratidão, ao referir-se a escola, enquanto um valor para a comunidade. Segundo os entrevistados, os filhos, depois de estudarem, terão acesso a emprego e conseqüentemente obterão uma melhoria de vida para si e para seus pais, pois serão os seus futuros cuidadores. Então, o desejo de um bom futuro para os seus filhos também contribui para o sucesso do projecto, na medida em que este satisfaz as expectativas dos indivíduos da comunidade, ao mesmo tempo que vai dando passos na concretização da sua finalidade: “Combater o analfabetismo e a exploração das pessoas e comunidades a partir dos seus próprios recursos”.

A interacção e as redes sociais estabelecidas⁶³

Partimos do princípio de que um dos factores que está na base do êxito do projecto Melika, será a interacção entre os vários intervenientes do projecto. Eles interagem de diferentes maneiras, construindo redes interligadas dentro do projecto nomeadamente na escola e núcleos. Por outro lado, à medida que interagem, produzem impacte na própria comunidade e na envolvente. E o impacte facilita a criação de novas redes e parcerias. No entanto, a confiança é indispensável para facilitar a interacção. A confiança é uma conquista feita ao longo do tempo e à medida que as pessoas interagem, “... *quando nós começamos a escola na*

⁶² Não se encontrou registo, e o informante estava ausente.

⁶³ Irmãs Doroteias, animadores comunitários, comunidades, as mulheres das comunidades, Ministério da Educação: provincial da Huíla, municipal da Matala e comunais de Capelongo e Mulondo e os benfeitores.

nossa comunidade, por causa do dinheiro alguns retrocederam, porque pensavam que o dinheiro seria para as irmãs. Mas com o tempo, à medida que viam os filhos dos vizinhos a avançarem, acharam que os seus não deveriam ficar para trás...” (25).

Relativamente à construção da escola e ou núcleos, a comunidade sente-se comprometida por isso diz: “...somos nós os encarregados de educação mais a comissão [quem constrói a escola da sua comunidade] (21⁶⁴) “Nós estamos a levar a barca em comum, na medida em que as irmãs normalmente partilham as suas informações em relação às escolas que dirigem” (14), “Se só os professores conseguimos... [fizeram contribuição e compraram um frigorífico para a sala de professores], então toda a comunidade consegue (...) [pretendem construir uma vedação à volta da escola] ... se dissermos às comunidades para fazermos contribuição todos vão aderir (...), vão apoiar porque sabem o aproveitamento que os nossos filhos vão tirar daqui da escola (...)” (20)⁶⁵. Percebe-se que as comunidades não estão dependentes de doações, apesar de existirem alguns benfeitores. “Até aqui, as [pessoas] que fizeram maior doação, não fazem parte da comunidade (Brasil, Canadá, Lubango e Portugal), são pessoas que foram sensíveis ao projecto (...). Elas vêem que é um projecto bom e que de facto tem ajudado as pessoas (...) a poderem aumentar o seu nível de conhecimento, vêem que é um projecto que ajuda as pessoas que estão distantes das instituições escolares públicas (...) (13). “... Temos alguns benfeitores e, alguns que nem são desta área (...) temos oito salas e as seis salas, foram alguns benfeitores que nos deram dinheiro (...). A coordenação comunal é que deu chapas de zinco para cobrir essas duas salas...” (11).

Alguns apoiam o projecto, para honrar os compromissos estabelecidos em protocolo⁶⁶, como é o caso das parcerias, “...os funcionários estatais com os do projecto Melika fazem intercâmbio das aulas para cobrir os 24 tempos semanais...” (12). É de realçar a colaboração entre escola pública e Melika: “Uma das colaborações tem sido as reuniões pedagógicas, (...) conjuntas. Por outro em alguns níveis de ensino, sobretudo o ex-segundo nível, alguns dos nossos professores dão aulas na escola do estado e alguns professores do estado dão aulas na nossa escola.” (13) Governo provincial da educação e comunal: “Eles próprios estão a ver a realidade, estão a ver o trabalho positivo que se faz por isso estão a colaborar connosco. Como já disse que as escolas católicas fizeram um pacto com o governo e também a inspecção vem aqui anualmente ver o trabalho e as condições da escola. Eles vêem que há

⁶⁴ Entrevista colectiva (nº 21).

⁶⁵ Entrevista colectiva (nº20).

⁶⁶ Protocolo entre Igreja Católica e Ministério da Educação.

progresso.” (11) Também o mesmo Governo Provincial da Huíla ofereceu-nos quadros para as salas. Se aparecer mais um benfeitor vamos continuar a construir (11).

Percebe-se que, à medida que as comunidades se esforçam por manter a escola e os filhos a estudar, têm impacte na envolvente e despertam interesse e desejo de colaborar no projecto.

Outros colaboram pelos benefícios actuais, que obtêm como resultado de integração no projecto, outros ainda pelos benefícios que os seus vindouros terão, como dizem os nossos entrevistados de uma das comunidades⁶⁷ *“para o benefício dos nossos filhos, os que já nasceram e aqueles que hão-de nascer (...) se construirmos uma escola iyatona⁶⁸ eles encontram algo de bom: ngo othyntakala tahangui ialungwale tefikila otutapula”⁶⁹ (24).* No entanto a efectivação da acção colectiva pressupõe que existam e se criem condições para o desenvolvimento de redes sociais e confiança generalizada que capacitam os indivíduos a agir. *“(…) Gente de boa vontade que com a sua partilha, ajuda (...) a comunidade em si participou com transporte, os próprios alunos ajudaram a transportar pedras, areia (...) colaboraram uns com os outros (...) (16,15,3), a escola foi construída pela comunidade, conseguimos porque somos muitos” (24), lembro-me de ajudar a descarregar o tijolo, areia também não compramos foram buscar ali em cima para a construção e a água também transportávamos na cabeça e carroças até que conseguimos fazer as duas salas” (2).* Neste caso os beneficiários não se tornaram dependentes da ajuda externa, mas reconheceram-na como incentivo e maior impulso para concretização dos seus objectivos. Quanto mais os beneficiários realizam acções em conjunto, mais os resultados se tornam visíveis, mais atraem atenção dos externos proporcionando o alargamento das redes na comunidade: *“aumentou a relação, porque se eu só tinha comunicação com os católicos, os crentes, mas agora como sou professor, comunico-me com todos...” (1).* Além disso, assiste-se a uma expansão das redes para fora da comunidade: *“estou a fazer o trabalho no projecto, mas quando há encontros com os outros no Município da Matala ou em Capelongo, comunicamo-nos e conhecemo-nos...” (1).*

As interacções dos indivíduos afectos ao projecto têm algum impacte na envolvente, na comunidade e na vida familiar? Percebe-se que provocam mudanças?

As irmãs, *“Primeiramente, ensinaram as nossas mães que são as nossas mulheres. Ao serem ensinadas, foi-lhes perguntado: O que querem? Então disseram: queremos hospital e escola. Disseram-lhes: apontem apenas uma prioridade, não vai ser possível começar com*

⁶⁷ Makulungungu.

⁶⁸ Firme, sólida.

⁶⁹ Comparação do benefício que trás a escola com um alimento preparado pronto a consumir.

duas actividades diferentes. Então disseram: queremos escola para ensinar os nossos filhos (...). Perguntaram, Quem vos ajudará a concretizar esse sonho? Disseram: São os nossos maridos, eles vão ‘empurrar-nos, como um carro que vai de marcha trás’, eles dirão o que devemos fazer e nós o faremos. Depois nós os homens unimo-nos às nossas mulheres e começamos a construir a nossa escola.(24). A partir deste momento o projecto atingiu o seu objectivo, ou seja, a sua missão, isto é, a partir da mulher, chegar ao seu Lar, ao homem/marido e começar-se a mudar a realidade. Portanto, a mulher chave de volta, para a mudança. Assim, começou-se o processo das interacções dos indivíduos afectos ao projecto e que, aos poucos se espelham na sua comunidade. E quanto mais interagem uns com os outros, maior visibilidade as suas acções têm na comunidade e fora dela. “A nossa escola começou em 1999. Recolheram pessoas que foram estudar em Freixiel, regressaram e vieram ensinar aqui, as nossas crianças. Ficamos muito felizes e gratos. Mas qual foi a origem? É daquelas pessoas que tiveram a ideia de nos ajudar, as irmãs. Foram elas o motor que deu energia a todos. Não pensávamos que seria possível termos escola no Mumbé (...). Desde que começou, alguns já têm a 8ª classe e alguns a 6ª classe” (27).

No Mukope “... não tem nenhuma escola do Estado, só esta escola do projecto Melika que está a trabalhar (...) desde a existência da escola naquela localidade, estou a ver que há mudança. Porque as crianças com doze anos já sabem ler...enquanto que uns anos atrás, (...) aqui na área do Freixiel, não existia a 5ª classe (...) agora já temos a 7ª, 8ª e 9ª classes (...). É uma mudança muito grande (...). [A escola do projecto Melika] espalhou-se por outras localidades... diminuiu a falta de professores nas localidades e a distância...”(1). Freixiel, “mudou bastante, mudou muito (...). Com o projecto Melika conseguimos ... o grupo da formação das mulheres, na costura, na culinária, na higiene, no bem estar para um lar. Depois disto, também veio a escola, muitas senhoras (...) estudam. E muitas crianças que estavam sem estudar, porque havia sítios sem escolas, as irmãs puseram o mesmo projecto Melika e neste momento continuam a funcionar (...). Ajudou a desenvolver muitas pessoas não só as crianças... E muitos homens que hoje agradecem o projecto Melika que desenvolveu muito, ajudou muito as senhoras ... (2). “... As irmãs não queriam fazer o desenvolvimento só na parte das senhoras mas, também (...) pensaram o seguinte (...), também temos que ver se vamos conseguir levantar as comunidades para as despertar...” (5).

Nas comunidades “(...) há muita diferença, (...) se hoje as pessoas começaram a ler e escrever, a transitar para 2ª, 3ª, 4ª classes, os pais com aquela alegria começaram também a enviar os seus filhos dos locais onde estavam para outro sítio, para continuarem a estudar, ...para avançarem... é porque aí houve muita mudança na comunidade...” (5) “... o projecto

Melika, que foi fundado cá em Freixiel ... também participei... está uma belíssima escola com ajuda de muita gente, até pessoas de fora, estrangeiros (...). O Freixiel, mudou muito, muito mesmo (...). Esta escola já não é como as outras, o ensino é muito diferente (...) o desempenho não é igual como esta escola do Melika. Esta é uma escola com dignidade, com respeito, pronto, enfim...”(6) “... é um projecto que está a favorecer muito a população, porque a única escola que havia era a do estado, que ‘funcionava a meio gás’, 80% das crianças não estudava (...) com o projecto, desenvolveu-se. Muito mais crianças tiveram acesso a escola,. (...) os professores praticamente não faltam, ensino é outro, há muito mais acompanhamento por parte dos professores e directores... havia só até à 4ª classe, com o projecto já se começou a dar 5ª, 6ª, 7ª e agora já há até à 9ª classe. Já as crianças não têm que ir para Capelongo. Muitas vinham à noite, muitas vezes eram assaltadas...”(8). “(...) A maioria das crianças sabem ler e escrever, e, os que só falavam a língua materna já falavam português..”(11). “os nossos filhos, estudam aqui até à 5ª classe e seguem para Freixiel. Isto é desenvolvimento, estamos a crescer, os nossos filhos estão a progredir. Estavam a gatinhar, agora caminham por eles mesmos.(24). “Dizem que a nossa escola ensina melhor do que as outras escolas destas redondezas (...). Temos crianças que estudaram aqui a 4ª classe e foram para Castanheira de Pêra fazer exames da 4ª classe (...), todas as nossas 20 crianças passaram de classe, e as de lá nem uma passou. Os examinadores perguntaram onde tinham estudado aquelas crianças, quando souberam que tinham estudado no Nonquenene na escola Melika, ficaram muito admirados porque viram que estavam bem preparadas.” (21).

A acção da comunidade passa a ter reconhecimento na realidade envolvente. “A Direcção das escolas católicas da Arquidiocese, diz que a escola está organizada e está a crescer. Viram a organização dos nossos documentos e as pastas, disseram que estamos em bom caminho. (11).“... Em termos de organização, está um pouco melhor do que as outras escolas. Eu dou (aulas) numa escola e esses ecos que eu ouço a partir da direcção onde estou. Porque parte dos programas vêm aqui buscar. O próprio director orienta dizendo: ‘corram lá, onde as coisas estão um pouco melhor’. Portanto, não por mim, mas digo esta ideia a partir dos ecos que oiço, lá onde trabalho. E nós temos tido reuniões conjuntas e as irmãs participam. O director, as vezes vem fazer inspecção e mesmo sendo director, vê que a coisa aqui está um pouco melhor organizada (14). “...Já veio cá uma vez o senhor Kapenda que é administrador Municipal da Matala. Eles também estavam curiosos queriam saber como é que foi fundado esse projecto Melika, (...), como fizeram para sensibilizar as pessoas para estudarem nesta escola (...) A segunda vez tivemos o nosso delegado, da educação, do

Municipal da Matala... e a coordenadora de Capelongo,(...) também vieram os homens da fiscalização, o director da pedagogia ...””(2).

A interacção entre os indivíduos da comunidade levou a melhoria das condições de vida individual e familiar. “...Muitos hoje em dia têm a vida que têm, graças ao projecto.”(13). “...imagina, quando um familiar nos envia uma carta, os nossos filhos que estudam aqui, são eles que nos lêem as nossas cartas. É isto que vejo na minha própria casa, não estou a falar da casa dos outros. Estamos a ver que os nossos filhos estão a crescer, não apenas na estatura mas também na “mente/juízo”(24). “... Somos camponeses, trabalhava na lavra. Só cultivámos massango, milho, etc, aí servia para o sustento(...). Muita coisa mudou (...) eu não tinha condições de comprar ‘chapinhas’⁷⁰ e outras coisas (...). Nunca sonhei que um dia pudesse ter uma televisão, agora já tenho. Nunca pensei ter instalação eléctrica, agora está instalada. Tudo melhorou mesmo...em termos da alimentação, os meus filhos só comiam arroz no dia 25 de Dezembro, no Natal, agora todos os dias têm óleo, arroz, o que preferirem...”(4)

Pelo que foi dito verificamos que existem redes interactivas entre os intervenientes do projecto dentro e fora da comunidade. As dinâmicas internas (cf. descrição do projecto Capítulo I, p:16) promoveram a criação de redes locais, e as diligências por parte da coordenação do projecto criaram parcerias e redes extracomunitárias, as quais, colaboram com o projecto. Por outro lado, os indivíduos das comunidades, envolvem-se uns com os outros, pelo sentido que dão ao que produzem em conjunto. E, à medida que vêm os benefícios individuais e colectivos, fruto do seu trabalho, mais se motivam e colaboram uns com os outros. O impacte na envolvente leva à colaboração de externos e à criação de parcerias. Deste modo os recursos exógenos envolvem-se com os recursos endógenos para os capacitar, na construção de “um processo de mudança, levando à melhoria do bem-estar e das condições de vida” (Amaro, 2009:109).

⁷⁰ Chapas de zinco para a cobertura da casa.

IV – Conclusões

Torna-se difícil expressar em poucas linhas todas as experiências de execução do projecto, desde os seus primeiros anos de vida, acrescidas da informação recolhida em dois meses, para enriquecimento deste trabalho.

O que se pretendeu analisar nesta dissertação são os factores que estão envolvidos no sucesso da escola e dos núcleos do projecto Melika.

Quando falamos em sucesso, pretendemos neste caso concreto do projecto Melika, referirmo-nos, para além da concretização dos objectivos, também à satisfação dos indivíduos afectos ao projecto. A realidade sobre a qual nos estamos a debruçar, debate-se com dificuldades de toda a ordem, entre as quais, a falta de escolas e professores, sobretudo as zonas mais isoladas dispersas pelo Parque Nacional do Bicuari. A criação da escola do projecto Melika e seus núcleos vem a ser, portanto, resposta a esta necessidade concreta. As comunidades criaram expectativas elevadas em relação a ter escolas para os filhos estudarem. À medida que foram conseguindo alcançar este objectivo também crescia o sentimento de satisfação. Este sentimento produziu um impacto profundo no comportamento dos indivíduos da comunidade, levando-os a implicar-se cada vez mais em acções concernentes à escola da sua comunidade.

O facto de estas comunidades estarem organizadas em centros e catequese com seus animadores (evangelistas, catequistas e seus adjuntos), onde diariamente se encontram para a partilha, foi a base onde assentou o começo do projecto Melika. Quando falamos em potenciar recursos, trata-se precisamente da mobilização destes indivíduos, com as suas necessidades, mas com sua sabedoria prática e fortes laços de solidariedade e confiança, em conjunto com os animadores do projecto. Assim, a análise da primeira hipótese leva-nos a concluir que um dos factores de sucesso é sem dúvida a mobilização dos recursos locais. Apostar na formação de indivíduos da própria comunidade, isto é, “multiplicar, multiplicadores locais” foi uma das primeiras estratégias do projecto Melika, antecipado de reflexão conjunta com os quatro principais animadores das comunidades sobre os maiores problemas que afectam as comunidades e as possíveis soluções.

Por outro lado, à medida que foram sendo “fertilizados” os recursos, a realidade local alterava-se significativamente; os pastores e camponeses passaram a ocupar-se, também, do serviço à comunidade como professores. As crianças, além das lides diárias habituais, passaram a organizar e a ocupar o tempo, tendo como principal prioridade, a escola. As

mulheres, para além de gerirem negócios que facilitam à comunidade ter mais perto os bens essenciais – através das lojas dos agrupamentos de mulheres que beneficiaram de microcrédito – foram também mobilizadas para o projecto e suportaram as actividades escolares dos seus filhos.

As comunidades continuam a sentir sobre si o peso das dificuldades geradas dentro e fora da comunidade. Contudo, os hábitos de trabalho colectivo e a experiência dos bons resultados do trabalho realizado no projecto foram o motor que incentivou a continuação do projecto. Apesar de os professores reconhecerem que o trabalho colectivo é difícil de ser gerido, a comunidade aposta em continuar a desenvolver as capacidades individuais na e com a comunidade. Observou-se ainda que os trabalhos colectivos usuais nas suas comunidades, como é o caso dos vários tipos de *ondjambi*, são diferentes daquele que é realizado no projecto, porque este, afirmam os entrevistados, despertou as populações para novos horizontes, conhecimento de novas realidades, estimulou iniciativas, activou a coesão da comunidade, consolidou o sentido de pertença e de familiaridade. Conclui-se que potenciar recursos locais é, portanto, um dos factores que levou ao sucesso do projecto Melika, na medida em que houve contribuição dos recursos exógenos que mobilizaram essencialmente os recursos locais envolvendo-os de forma participativa sem os inibir nem os substituir, dentro da sua própria comunidade (Amaro, 2009). Os recursos potenciados servem a comunidade, levando-a ao desenvolvimento e ao bem-estar da sua população. Através da figura IV – 1, percebe-se que, embora tímida, a evolução do número de alunos nas diferentes classes é positiva.

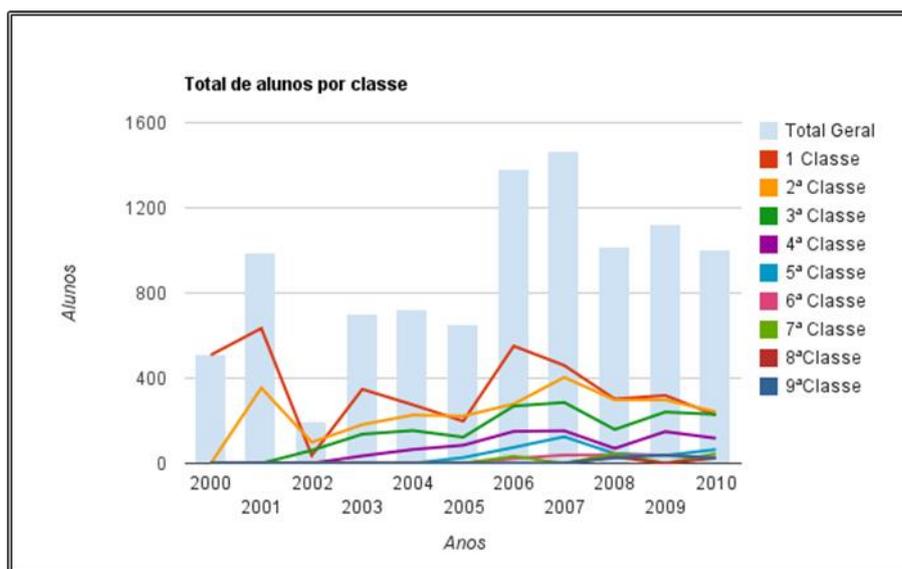


Figura IV-1 - Total de alunos por classe e ano (gráfico de barras: soma de todos os alunos por ano)⁷¹

A segunda hipótese, que apontámos como factor de sucesso do projecto, prende-se com o desejo que os adultos têm de preparar um bom futuro para os seus filhos, a partir da escola, (Figura IV-1⁷¹). Pelas entrevistas percebe-se que os adultos reconhecem que a escola é o melhor meio para garantir um futuro promissor aos seus filhos. Por isso, dizem que a escola abre horizontes, completa a formação informal, é um meio de auto-afirmação, é uma oportunidade para acesso à empregabilidade e conseqüentemente à melhoria das condições de vida pessoal e familiar promovendo simultaneamente, o desenvolvimento da comunidade. Os pais⁷² apostam, portanto, na formação dos filhos, certamente esperando um amparo na velhice, o que faz com que a reciprocidade esteja bem presente nesta dinâmica. A partir do gráfico seguinte (Figura IV-2), constata-se que o desejo que os entrevistados declararam ter em recuperar as oportunidades que não tiveram enquanto jovens para estudar e ter novos horizontes de vida se traduz num crescimento, em determinados períodos do número de matriculados nas escolas.

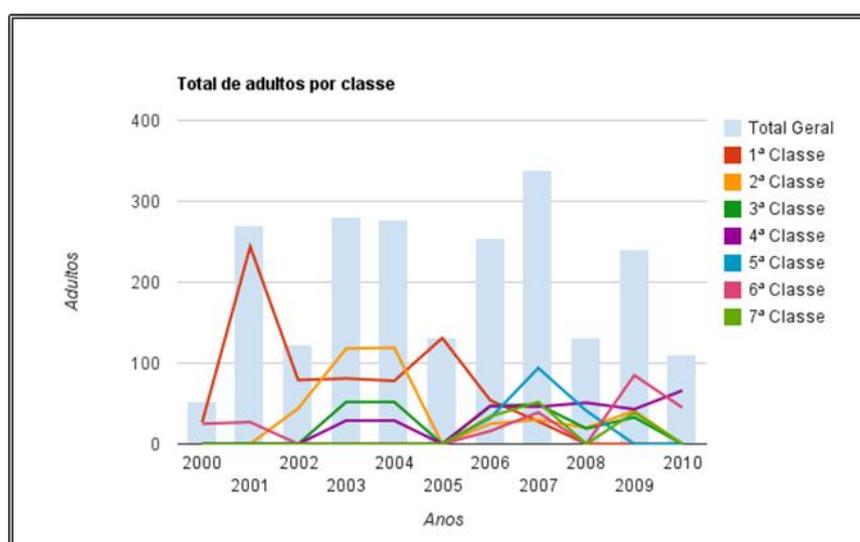


Figura IV-2 – Total de adultos por classe e ano (gráfico de barras: soma de todos os adultos por ano)⁷³

Resumindo, o valor real da escola não está na escola, mas nos meios que ela fornece a quem “se serve” dela. Deste modo, está associado à acção escolar neste meio rural, o desenvolvimento dos indivíduos e sua comunidade nos diferentes aspectos que tocam a vida: cultural, social e económico. Por isso, mesmo os adultos, quando surge alguma oportunidade,

⁷¹ Construído a partir de dados estatísticos do projecto Melika, referentes aos anos 2000 a 2010.

⁷² Quando nos referimos aos pais, referimo-nos aos adultos da comunidade e não apenas aos pais biológicos.

não só libertam os filhos dos afazeres diários para irem à escola, como também eles próprios, fazem os possíveis para estudar (Figura IV-3⁷³).

O gráfico seguinte mostra o número de alunos regulares e adultos a estudar no projecto, entre os anos 2000 e 2010 (Figura IV-3⁷³).

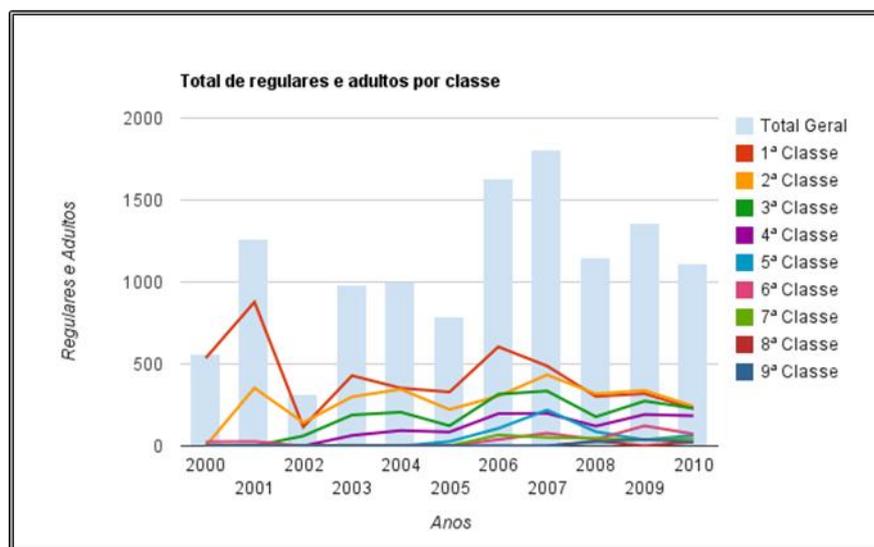


Figura IV-3 – Total de regulares e adultos por classe e ano (gráfico de barras: soma de todos por ano)⁷³

Dada a evolução regular destes números, corrobora-se a informação das entrevistas realizadas sobre a importância crescente atribuída à escola. Por isso, surgem nas entrevistas sentimentos de gratidão, ao referirem-se à escola enquanto um valor para a comunidade. Compreendem que os filhos, ao estudarem, adquirem capacidades de se afirmar e defender de tudo o que se opõe à dignidade humana, como a exploração, e, ao mesmo tempo, abrem-se possibilidades de escolha e de acesso a emprego e, conseqüentemente, a melhores condições de vida para si e para seus pais.

A terceira hipótese que indicámos refere-se às estratégias interactivas estabelecidas entre as Irmãs Doroteias, animadores comunitários, comunidades, as mulheres das comunidades, Ministério da Educação (delegação provincial da Huíla, municipal da Matala e comunais de Capelongo e Mulondo) e benfeitores.

Antes de ser lançado o projecto, primeiro investiu-se nas relações sociais, que aos poucos, criaram proximidade e confiança entre actores e agentes. Os encontros formativos, com as mulheres, durante os acampamentos, facilitaram a comunicação nos lares e nas aldeias. Posteriormente, junto dos animadores comunitários e através da confiança pré-estabelecida com as comunidades a partir da mulher, foi possível criar-se uma rede de relações de proximidade e, colaborativamente, pensar e apostar na educação das crianças nas

⁷³ Construído a partir de dados estatísticos do projecto Melika, referentes aos anos 2000 a 2010.

comunidades sem escolas. O impacto positivo desta acção conjunta permitiu que as comunidades acreditassem nas suas capacidades e levou-as a apostar cada vez mais nessa acção. À medida que foi sendo conhecida, passou a ter visibilidade, a ser reconhecida e a envolver mais pessoas externas, o que foi permitindo alargar as redes não só de beneficiários mas também de dadores.

Verificamos assim que existem redes interactivas entre os intervenientes do projecto dentro e fora da comunidade. As dinâmicas internas (cf. descrição do projecto Capítulo I, p:16) promoveram a criação de redes locais e as diligências por parte da coordenação do projecto criaram parcerias e redes extracomunitárias as quais colaboram entre si. Deste modo, os recursos exógenos foram envolvidos com os recursos endógenos, criando capacitações e apoiando, na construção de um processo de mudança “que tem como uma das suas motivações fundamentais a resposta a necessidades básicas da comunidade que estão por satisfazer” (Amaro, 2009:109).

Através das informações das entrevistas realizadas, conclui-se que quase todos afirmam que o projecto foi um grande benefício para a comunidade, tanto na implementação de microcrédito – uma vertente não analisada aqui – como na criação da escola e seus núcleos. Os relatórios consultados e os encontros onde foi possível participar aquando da recolha de informação também confirmam o mesmo. Surpreendentemente, nos relatórios que foram consultados da administração comunal de Capelongo, em nenhum se faz referência ao projecto. No entanto, a participação no encontro mensal da administração de Capelongo, em que participaram os sobas e seus adjuntos, o comandante da polícia, o administrador comunal e adjunto permitiu perceber que os 35 homens presentes no encontro são unânimes em afirmar que a escola é muito importante para as suas comunidades.

Através da análise do ciclo de vida do projecto, na sua vertente educativa, realizada através da comparação da evolução da escola com a evolução da criança (ver anexo II), quase todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que a escola do Freixiel se encontra no número 4, isto é, tem capacidade de decidir por si e servir a comunidade. Também afirmam, que a maior parte dos núcleos, estão no número 4. Este revela igualmente a evolução gradual do nível escolar das crianças e adultos matriculados na escola do projecto neste espaço de 10 anos.

Resumindo, este projecto pode ser considerado um sucesso porque há “fertilização” dos recursos locais, ou seja, investe-se nas redes sociais locais e nas parcerias, e escola é tida como um valor que prepara um futuro promissor para as crianças destas comunidades. É um projecto cujo investimento nas relações sociais consolida o capital social, permite o fluxo de

informação para novas oportunidades, estimula a reciprocidade e a solidariedade. A “fertilização” dos recursos e a acção colectiva levam ao desenvolvimento local com impacto positivo na vida dos indivíduos, na própria comunidade e na sua envolvente.

Como nota final, apresentam-se algumas perspectivas futuras de trabalho nesta área:

- Estudo comparativo dos núcleos da escola do projecto Melika e perceber as suas tendências evolutivas;
- História de vida de alguns actores do projecto Melika (alunos, professores e ou mulheres que gerem negócio dos agrupamentos de microcrédito);
- Perceber, como nestas comunidades, se gere a diversidade e complementaridade de forma a que todos trabalhem, no projecto, para o mesmo fim;
- Estudar o conceito de acção colectiva a partir do *Ondjabi* ou *ondjuluka* (trabalho colectivo realizado habitualmente nas comunidade rurais em Angola);
- Dentro de alguns anos, perceber se o projecto Melika ao diminuir o índice de analfabetismo, também diminuiu as desigualdades de oportunidades entre ricos e pobres.

Referências bibliográficas

- Albarello, Luc *et al.* (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed. Gradiva.
- Amaro, Rogério Roque. (2009). Desenvolvimento Local. In A. D. Cattani, J.-L. Laville, L. I. Gaiger, & P. Hespanha, *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 108-113). Coimbra: Almedina.
- Baquero, Marcelo. (Novembro de 2003). *Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil*. Obtido em 9 de Novembro de 2011, de Revista de Sociologia e Política nº 21:
<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n21/a07n21.pdf>
- Capiche, Colette; C. Josette Hippolyte; João Hipólito (1992), *A comunidade como centro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chine, Ricarda. (2005). *Paula Frassinetti: um dom de Deus*, 2ª ed. Lisboa: Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia.
- Coelho, Filipe. (2008). O Marketing. In *Introdução à Gestão de Organizações*, 2ª ed. (pp. 391-399). Porto: Grupo Editorial Vida Económica.
- Correia, Sofia. (2007). *Capital Social e comunidade Cívica, o círculo virtuoso da cidadania : aplicação do modelo de Putnam aos residentes do Bairro de Caselas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Dicionário Temático de Sociologia*, Janeiro 2002, Porto Editora.
- Estermann, Carlos. (1983). *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro), Colectânea de artigos dispersos, vol I*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Propical.
- Estermann, Carlos. (1957a). *Etnografia do Sudoeste de Angola, Grupo Étnico Nhaneka-Humbe, vol. I, Memórias Série Antropológica e Etnológica*. s.l.: Ministério do Ultramar, Junta de Investigação do Ultramar.
- Estermann, Carlos. (1957b). *Etnografia do Sudoeste de Angola, grupo étnico Nhaneka-Humbe, vol. II, Memórias Série Antropológica e Etnológica*. s.l.: Ministério do ultramar, Junta de Investigação do Ultramar.
- Ferreira, Maria João da Silva Mendes. (2004/05). *Educação e política em Angola, uma proposta de diferenciação social*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, ISCTE.
- Frassinetti, Paula. (1851). *Constituições do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia*. Roma: Tipografia de G. Baptista Marini e B. Morini.
- Hintze, Suzana. (2009). Capital Social. In *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 49-54). Coimbra: Almedina.
- Mazrui, Ali A. (2010). O horizonte 2000. In A. Mazrui, & C. Wondji, *História Geral da África, vol VIII: África desde 1935* (pp. 1095-1131). Brasília: UNESCO.
- Moinheiro, J. d. (1999). *Projecto de Desenvolvimento Social*. Zona Rural, Benguela.
- Monteiro, Alcides A. (2004). *Associativismo e novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto.
- Monteiro, Ramiro Ladeiro (1973), *A Família nos Musseques de Luanda*, subsídios para o seu estudo, Junta da acção social no trabalho de Angola, J.A.S.T.A. Luanda.
- Portes, A. (2000). “*Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea*”. Obtido em 9 de Novembro de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>

- Portugal, Sílvia (2006), *Novas Famílias, Modos Antigos - As redes sociais na reprodução de bem-estar*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Coimbra, FEUC.
- Rocher, Guy. (1989). *Sociologia Geral: A Organização Social*. Lisboa, vol II: Presença.
- Rocher, Guy. (1989). *Sociologia Geral: acção social; Mudança Social e Acção Histórica*. Lisboa, vol. I: Presença.
- Rodrigues, Cristina Udelsman. (Setembro e Outubro de 2004). "Trabalho assalariado, estratégias de sobrevivência e reprodução de famílias em Luanda". *Revista África Lusófona n.º 23* .
- Rosseto, Rosa. (1988). *Paula Frassinetti - "... Em bicos de pés"*. Braga: Tilgráfica, LDA.
- Sá, Patrícia Moura e. (2008). Gestão das Organizações sem Fins Lucrativos. In *Introdução à Gestão de Organizações, 2ª ed.* (pp. 677-689). Porto: Grupo Editorial Vida Económica.
- Silva, José Vieira da *et al* (2008), "*Dar voz, incluir e influenciar*", *Empowerment - capacitar para participar*, 10, Tempo Social, Lisboa, Padrões culturais Editora.
- Souza, Maria Luíza de. (1999). *Desenvolvimento de comunidade e participação, 6ª ed.* São Paulo: Cortez.
- Vassalo, Maria Elisa. (1998). *Memórias de Paula Frassinetti*, Torres Novas: Almondina.
- Wagaw, Teshome e Aklilu Habet, (2010), *Educação e mudança Social*, em A. Mazrui, & C. Wondji, *História Geral da África, vol VIII*: (pp. 816). Brasília: UNESCO

Anexos

Anexo I

Guião de Entrevistas Individuais

Data da entrevista e local

Nome

Idade

Sexo

Naturalidade

Profissão

Nível de escolaridade

1- Percurso académico

2- Percurso de vida profissional

3- Iniciativas que estejam a provocar mudanças significativas na aldeia, nos últimos 10 anos através do aparecimento do projecto Melika.

4- Tipo de relações estabelecidas com a comunidade antes e depois do surgimento do projecto.

5- Significado da escola/núcleo do projecto na comunidade.

6- Comparar a escola com a evolução da criança.

7- Aspectos significativos, relacionados com o projecto, que deseja acrescentar.

Anexo II

Guião de entrevistas colectivas

Identificação:

Local

Idade

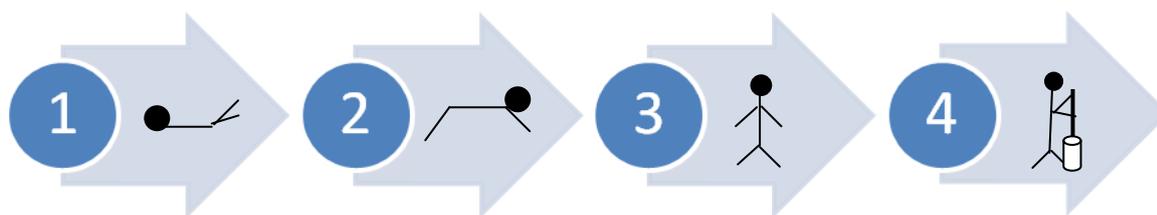
Sexo

Naturalidade

Profissão

Nível de escolaridade

Com base nas imagens⁷⁴ recordar ciclo de vida da escola, núcleo:



- 1- Recordar os primeiros contactos que tiveram no lançamento do projecto na sua comunidade.
- 2- As pessoas e instituições implicadas e como se relacionaram.
- 3- Todos os passos que a comunidade deu para estarem no ponto em que estão, comparando com a evolução de uma criança.
- 4- Impactes positivos na comunidade
- 5- Impactes negativos na comunidade
- 6- Aspectos significativos, relacionados com o projecto, que desejam acrescentar.

Nota explicativa da leitura das imagens:

1 – Evolução da escola e seus núcleos (ciclo de vida)

Para a recolha de dados, utilizar a técnica de “focus group” nas comunidades onde funcionam os núcleos do projecto Melika: Makulungungo, Mumbe, Mukope, Nonkhenene, Kamphandje, Kamunhandi, Kanhina e a escola do Freixiel.

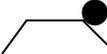
Levar cada comunidade a recordar a trajectória da sua escola: desde a primeira proposta até ao momento presente. Dado que se trata de pessoas predominantemente analfabetas e a maior parte sem domínio do português, farei as entrevistas de grupo, partindo de uma imagem que tem suma importância para aquele contexto e é totalmente familiar a todos: a evolução de uma criança na família da aldeia do Mumbe, Nonquene, Mukope, Kamphandje, e Freixiel. (Dada a dificuldade de transportes, escolho estas aldeias por serem as mais próximas de Freixiel, local onde estarei hospedada).

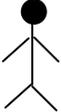
A gravura da criança, representaria a escola na comunidade. A família onde a criança cresce, saudável ou não, representaria a comunidade. Destacariam na comparação, (o surgimento da escola, sua evolução ou retrocesso, os intervenientes, os sentimentos, as dificuldades, os

⁷⁴ Autoria própria.

sucessos). Nesta percepção comparativa, parariam na figura que corresponde ao estado actual da sua escola.

 um recém-nascido – para estas comunidades ter filhos é símbolo de bênção, porque é o prolongamento da vida da família. Mas sabe-se também que requer cuidados e, de certo modo muda a vida do casal e família extensa. Contudo, a criança não é apenas do casal é pertença da aldeia. (Neste primeira figura, perceber a fase inicial da escola e tudo o que implicou de mudanças, pessoas envolvidas, etc.).

 Uma criança a gatinhar – Nesta fase da vida da criança, apesar de estar a crescer a alegria na família, intensificam-se os cuidados, por isso afastam-se todos os objectos que a possam ferir. Ela continua totalmente dependente de outros. (Perceber através dos entrevistados, os pequenos sucessos da escola e aos núcleos, ou ainda, o que se deveria ter evitado. Ou seja, a orientação que se foi dando à escola e aos núcleos).

 Uma criança que caminha por si - continua a depender dos adultos mas não na totalidade. Continua a crescer a alegria na família. À medida que se lhe confiam pequenas responsabilidades, cresce nela a percepção do sentido do dever e da decisão. (Captar se a escola ou os núcleos têm evolução no sentido de autonomia, isto é, resolver os problemas a partir dos recursos que têm ou estão totalmente dependentes dos recursos exógenos).

 Uma criança a pisar massango (cereal local usado para alimentação) - A criança é capaz de tomar iniciativas e decisões sobre a sua vida e familiar, trabalha servindo a família e comunidade. (Este item servirá de indicador sobre autonomia, desenvolvimento comunitário, possibilidade de relação com o meio ambiente mais alargado).

Levaria as figuras desenhadas numa folha de papel cenário, para cada grupo. O trabalho em grupo de duas horas aproximadamente. Os grupos que não tenham ninguém que saiba escrever, escolhem seu porta-voz.

Também nas entrevistas individuais dever-se-á colocar esta questão.

Anexo III

Os 7 passos das entrevistas colectivas realizadas

- Os habituais cumprimentos de pessoas que não se encontram há muito tempo e apresentação das duas voluntárias portuguesas que foram para realizar acções de formação com os grupos do projecto;
- Explicação do objectivo das entrevistas e das imagens da gravura (por se tratar de pessoas que não sabem ler nem escrever).
- Divisão em grupos por sexo (no mínimo 3 pessoas e no máximo 15, consoante o número de participantes). Por se tratar de pessoas que não sabem escrever, para o plenário, tinha o seu porta-voz, previamente escolhido pelo grupo. Excepto a do Freixiel, que escolheu um secretário para cada grupo, porque a maior parte sabe ler.
- A base de trabalho em grupo seria apresentar a evolução da sua escola comparando-a com a evolução e crescimento de uma criança. Depois da reflexão em grupos, seguiu-se a apresentação dos resultados transmitida;
- Discussão aberta a todos;
- Terminou agradecendo a todos a participação e ajuda.
- No final de tudo as pessoas que tinham menos pressa, ficaram mais algum tempo para conversarem connosco e foram recordando os tempos passados, partilharam o que foi acontecendo em suas vidas desde a última vez que lá estivemos (2007) e ofereceram-nos alguns presentes, como é natural naquelas comunidades, oferecer-se presentes às suas visitas.

Anexo IV

Anos	1ª M	1ª F	1ª Cl.	2ª M	2ª F	2ª Cl.	3ª M	3ª F	3ª Cl.	4ª M	4ª F	4ª Cl.	5ª M	5ª F	5ª Cl.	6ª M	6ª F	6ª Cl.	7ª M	7ª F	7ª Cl.	8ª M	8ª F	8ª Cl.	9ª M	9ª F	9ª Cl.	Total Geral
2000	299	210	509			0			0			0			0			0			0			0			0	509
2001	328	306	634	229	125	354			0			0			0			0			0			0			0	988
2002	21	16	37	60	39	99	47	14	61			0			0			0			0			0			0	197
2003	203	145	348	104	78	182	91	46	137	23	12	35			0			0			0			0			0	702
2004	169	106	275	138	89	227	92	62	154	46	19	65			0			0			0			0			0	721
2005	154	44	198	121	101	222	69	54	123	51	34	85	23	4	27			0			0			0			0	655
2006	273	278	551	161	118	279	190	79	269	83	67	150	44	31	75	16	7	23	21	12	33			0			0	1380
2007	248	212	460	225	179	404	178	108	286	88	65	153	84	41	125	25	14	39			*			0			0	1467
2008	164	138	302	143	155	298	94	65	159	40	30	70	32	14	46	28	12	40	29	17	46	19	11	30	17	9	26	1017
2009	174	145	319	165	133	298	126	115	241	80	69	149	25	12	37	20	18	38			*			*	28	11	39	1121
2010	116	111	227	132	110	242	131	99	230	61	57	118	50	15	65	22	6	28	25	20	45	13	12	25	15	10	25	1005

* Falta de dados

Tabela 1 – Alunos regulares por classe, género e ano

Anos	1ª M	1ª F	1ª Cl.	2ª M	2ª F	2ª Cl.	3ª M	3ª F	3ª Cl.	4ª M	4ª F	4ª Cl.	5ª M	5ª F	5ª Cl.	6ª M	6ª F	6ª Cl.	7ª M	7ª F	7ª Cl.	Total Geral
2000		27	27			0			0			0			0	23	2	25			0	52
2001	94	150	244			0			0			0			0	24	3	27			0	271
2002	26	53	79	15	29	44			0			0			0			0			0	123
2003	27	54	81	59	59	118	21	31	52	21	8	29			0			0			0	280
2004	24	54	78	62	57	119	23	29	52	21	8	29			0			0			0	278
2005			131			*			*			*			0			0			0	131
2006	23	31	54	8	17	25	34	13	47	32	15	47	19	13	32	10	6	16	21	13	34	255
2007	9	19	28	19	11	30	29	20	49	20	26	46	46	48	94	25	14	39	25	27	52	338
2008			*	8	12	20	10	9	19	32	19	51	25	16	41			*			*	131
2009			*	14	27	41	21	12	33	22	21	43			*	58	27	85	21	18	39	241
2010			*			*			*	35	31	66			*	27	18	45			*	111

* Falta de dados

Tabela 2 – Adultos por classe, género e ano

Anexo V

Entrevistas

- Entrevistas de 25 de Janeiro a 24 de Março de 2010:
 - Evangelista, antigo aluno e professor no núcleo do Mukope-Melika
 - Ex-aluna e professora na escola do Freixiel-Melika
 - Ex-aluno e professor no núcleo do Mukope-Melika
 - Ex-aluno e professor no núcleo do Nonquene-Melika
 - Evangelista, ex-aluno e professor na escola do Freixiel-Melika
 - Vizinho das irmãs e mora em Freixiel desde 1975
 - Administrador da Comuna de Capelongo e ex-colaborador na formação de professores do projecto Melika
 - Benfeitora da escola do projecto Melika
 - Delegado da Educação do Município da Matala
 - Director da escola primária, pública, e ex-aluno do projecto Melika
 - Coordenadora da comunidade das irmãs e directora administrativa da escola do projecto Melika
 - Coordenadora da Educação da Comuna de Capelongo
 - Director pedagógico da escola do projecto Melika
 - Pároco de Capelongo
 - Ex-aluna do projecto Melika
 - Directora cessante da escola do projecto Melika
 - Irmã Doroteia co-fundadora do projecto Melika
- Entrevistas colectivas de Fevereiro a Março de 2010:
 - Encarregados de educação da escola do Freixiel
 - Professores de Freixiel e do Kampanjji
 - Comunidade do Nonquenene e encarregados de educação
 - Comunidade de Makulungungu e encarregados de educação
 - Comunidade do Kamphandji e encarregados de educação
 - Comunidade do Mumbe e encarregados de educação
- Participação na reunião mensal de Fevereiro de 2010
 - Administrador comunal de Capelongo
 - Administradores de sectores
 - Sobas e seculos
 - Comandante da polícia municipal da Matala
- Participação no 1º encontro do ano lectivo em Fevereiro de 2010:
 - Coordenação da escola do projecto Melika

- Encarregados de educação
- Professores
- Participação no encontro de avaliação em Fevereiro de 2010:
 - 4 agrupamentos de microcrédito e seus animadores – projecto Melika
- Participação na reunião para escolha do local para 4ª classe das duas escolas em Fevereiro de 2010:
 - Coordenação escolar do projecto Melika com a comissão de pais de Mukope e Kamphandji
- Consulta do censo da população do Município da Matala em Fevereiro de 2010:
 - Administração Municipal da Matala
- Consulta de estatísticas em Fevereiro de 2010:
 - Coordenação escolar de Capelongo
- Consultas diversas:
 - Relatórios da administração comunal de Capelongo
 - Documentos e estatísticas da escola do projecto Melika

Dados dos Entrevistados

Comunidade do Freixiel					
Entrevista colectiva			F	M	Total
			11	23	34
Data: 12/02/2010					
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	Habilitações	Profissão
1	P.C.K.	22	Matala	10ª classe	Professor
2	A. S. C.	42	Benguela	9ª classe	Professor
3	X. N.	50	Chamutete	9ª classe	Professor
4	L. J.	44	Capelongo	9ª classe	Professora
5	M. A.	27	Matala	10ª classe	Professor
6	R.D. W.	29	Matala	10ª classe	Professor
7	P..J. C.	27	Matala	10ª classe	Professor
8	J. A. B.	46	Caluquembe	12ª classe	Professor
9	T.J. P.K.	41	Freixiel	9ª classe	Camponesa
10	T. A.	42	Cunene	6ª classe	Camponesa
11	J.F.K.	41	Mulondo	5ª classe	Camponesa
12	B.N.	60	Kangwengwe	4ª classe	Camponesa
13	A. D.	61	Matala	4ª classe	Camponesa
14	A.T.G.	49	Freixiel	4ª classe	Camponesa
15	T.K.	70	Muholo	Sem habilit.	Camponesa
16	T.N.	26	Typopia	Sem habilit.	Camponesa
17	E.D.	35	Typopia	2ª classe	Camponesa
18	F.H.	50	Matala	Sem habilit.	Camponesa
19	J.S.	33	Quipungo	4ª classe	Camponesa
20	E. K.	53	Chicomba	3ª classe	
21	L.C.	33	Freixiel	6ª classe	
22	D. C.	32	Chicomba	6ª classe	
23	D. B.	41	Freixiel	8ª classe	

Projecto Melika
Uma iniciativa de desenvolvimento social no meio rural em Angola

24	F. M.J.	41	Freixiel	4ª classe
25	F. C.	40	Chicomba	5ª classe
26	A. V.	55	Cuima	3ª classe
27	G. C.	35		7ª classe
28	F.P.	53		4ª classe
29	F. N.	54		4ª classe
30	C. M. J.	53		4ª classe
31	L. K.	80		7ª classe
32	F. S.	47		4ª classe
33	A. L.	49		8ª classe
34	M. S.	31		5ª classe

Comunidade do Nonquenene

Entrevista colectiva		F	M	Total	
Data: 13/02/2010		9	18	27	
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	Habilitações	Profissão
1	R.M.	38	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
2	H.N.	35	Tchinhanha	Sem habilit.	Camponesa
3	M.A.K.	49	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
4	M.F. L.	56	Quipungo	Sem habilit.	Camponesa
5	F.F.	29	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
6	M. R.J.	41	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
7	C.B. F.	48	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
8	D.K.	49	Candjanguite	Sem habilit.	Camponesa
9	L. M.S.	46	Kapila	Sem habilit.	Camponesa
10	D. C.	28	Castanheira	Sem habilit	Camponês
11	A.M.	46	Matala	6ª classe	Camponês
12	F. S.	36	Nonquenene	Sem habilit	Camponês
13	T.N.	52	Capelongo	Sem habilit	Camponês
14	F.N.	62	Capelongo	Sem habilit	Camponês
15	O.J. K.	57	Quipungo	5ª classe	Camponês
16	T. M.	74	Matuntu	2ª classe	Camponês
17	F.K.	30	Capelongo	3ª classe	Camponês
18	F.N.	26	Matala	Sem habilit	Camponês
19	F. K.A.	30	Nonquenene	Sem habilit	Camponês
20	L.R.P.	55	Capelongo	5ª classe	Camponês
21	A. T.	28	Matala	Sem habilit	Camponês
22	J. J.	55	Matala	Sem habilit	Camponês
23	F.P.	35	Nonquenene	5ª classe	Camponês
24	A.S.	33	Capelongo	5ª classe	Camponês
25	T. J.	56	Capelongo	7ª classe	Camponês
26	J. W.G.	39	Kamulemba	4ª classe	Camponês
27	P.S.V.	44 anos	Cuvangué	8ª classe	Professor

Comunidade do Makulungungu

Entrevista colectiva		F	M	Total	
Data: 22/02/2010		35	18	53	
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	Habilitações	Profissão
1	S. F.	Não sabe	Kapelongo	Sem habilit.	Camponesa
2	T.T.	30	Makulungungu	Sem habilit.	Camponesa
3	M. W.	39	Kuvelai-Cunen	Sem habilit.	Camponesa
4	C.K.	Não sabe	Ndjevei	Sem habilit.	Camponesa
5	J. J.	Não sabe	Kuvelai-Cunen	Sem habilit.	Camponesa
6	T.F. T.K.	34	Matala	4ª classe	Camponesa
7	M.S.	32	Mukuio	2ª classe	Camponesa
8	E. M.	47 anos	Kantyava-Cun	Sem habilit.	Camponesa
9	B. L.	36 anos	Kantyava-Cun	Sem habilit.	Camponesa
10	E. M.	24 anos	Kapelongo	Sem habilit.	Camponesa
11	A. E. S.	32 anos	Makuta	2ª classe	Camponesa
12	I. M.K.	Não sabe	Kamunenga	Sem habilit.	Camponesa
13	F.W.	19 anos	Kapelongo	2ª classe	Camponesa
14	T.N. M.	47 anos	Kapelongo	4ª classe	Camponesa
15	A. N.	Não sabe	Makelo	Sem habilit.	Camponesa
16	J. M.	69	Matala	Sem habilit.	Camponesa
17	I.T.	65	Matala	Sem habilit.	Camponesa
18	S.P.	39	Kapelongo	Sem habilit.	Camponesa
19	A. A.	33	Macuva	2ª classe	Camponesa
20	D. M.	32	Makulungungu	1ª classe	Camponesa
21	D.M.	34	Matala	Sem habilit.	Camponesa
22	M.B. W.	44	Kapelongo	Sem habilit.	Camponesa
23	M.L.	40	Kuvelai	Sem habilit.	Camponesa
24	J. P.	41	Makulungungu	Sem habilit.	Camponesa
25	R.T.	Não sabe	Matala	Sem habilit.	Camponesa
26	M. M.	55	Kapelongo	Sem habilit.	Camponesa
27	E.S.	40	Mucuiyo	Sem habilit.	Camponesa
28	J.T.	Não sabe	Matala	Sem habilit.	Camponesa
29	H.S.	32	Matala	Sem habilit.	Camponesa
30	C.H.	73	Kuvelai	Sem habilit.	Camponesa
31	C.	69	Quipungo	Sem habilit.	Camponesa
32	C. T.	34	Matala	Sem habilit.	Camponesa
33	L.N.	33	Matala	Sem habilit.	Camponesa
34	D.B.	49	Ndjandjo	Sem habilit.	Camponesa
35	V. N.	54	Tchipopia	Sem habilit.	Camponesa
36	P. K.	44	Kapelongo	6ª classe	Professor
37	J. M.	32	Kapelongo	2ª classe	Camponês
38	F. M.	44	Matala	6ª classe	professor
39	M.K.	52	Kapelongo	Sem habilit	Camponês
40	J.K.	52	Tchicomba	Sem habilit	Camponês
41	E.S.P.	38	Quipungo	4ª classe	Camponês
42	F. M.	49	Quipungo	6ª classe	Camponês
43	J. L.P.	37	Kapelongo	2ª classe	Camponês
44	M. W.	35	Mutyapulo	4ª classe	Camponês
45	T. M.	19	Makulungung	7ª classe	Camponês
46	J.M.	53	Kalonga	4ª classe	Camponês
47	P.K.	55	Typopia	4ª classe	Camponês
48	J. N.K.	41	Capelongo	3ª classe	Camponês
49	W. M.	Não sabe	Kantyava	Sem habilit	Camponês
50	F. I.M. N.	31	Makulungung	5ª classe	Camponês
51	E. A. K.	35	Kanwangolo	4ª classe	Camponês
52	B. A.	26	Lumanha	3ª classe	Camponês
53	E. A.	17	Kanwangolo	5ª classe	Camponês

Comunidade do Kamphandji

Entrevista colectiva		F	M	Total	
		34	15	49	
Data: 23/02/2010					
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	habilitações	Profissão
1	R.M.	35	Nondumbu	Sem habilit.	Camponesa
2	F. N.	Não sabe	Kuvangue	Sem habilit.	Camponesa
3	B. A.	40 anos	Khenha	2ª classe	Comerciante e Camponesa
4	A.F. M.	31 anos	Tchamutete	5ª classe	Camponesa
5	J. B.	33 anos	Ndongo	2ª classe	Camponesa
6	E. C.	30	Chicomba	1ª classe	Camponesa
7	C. C.	36	Matala	2ª classe	Camponesa
8	A.M.	30 anos	Mucuio	2ª classe	Camponesa
9	R. X.	35 anos	Mulondo	1ª classe	Camponesa
10	A.T.	37 anos	Ndongo	2ª classe	Camponesa
11	S.A.	31 anos	Capelongo	2ª classe	Camponesa
12	R.J.	38 anos	Ndjiva	2ª classe	Comerciante e Camponesa
13	N. T.	31 anos	Matala	1ª classe	Camponesa
14	J.M.	37 anos	Matala	1ª classe	Camponesa
15	F. C.	44 anos	Huambo	4ª classe	Camponesa
16	D.A.	22 anos	Cuvoco	Sem habilit.	Camponesa
17	B.T.	Não sabe	Kuvelai-Cunene	Sem habilit.	Camponesa
18	F. M.	40 anos	Matala	1ª classe	Camponesa
19	C. T.	28 anos	Kamphandji	Sem habilit.	Camponesa
20	J. L.	45	Ndongo	Sem habilit.	Camponesa
21	M.F.	33 anos	Kuvelai-Cunene	2ª classe	Camponesa
22	C.N.	48 anos	Kalonga-Cunene	Sem habilit.	Comerciante e Camponesa
23	S. T.	42 anos	Mulondo	Sem habilit.	Camponesa
24	C. F.	33 anos	Mulondo	4ª classe	Camponesa
25	F.H.	Não sabe	Matala	Sem habilit.	Camponesa
26	M.B.	35 anos	Ndongo	2ª classe	Camponesa
27	H.D.	30 anos	Mukope	Sem habilit.	Camponesa
28	T.T.	Não sabe	Nombindi	Sem habilit.	Camponesa
29	K. T.	Não sabe	Nombindi	Sem habilit.	Camponesa
30	H.W.	Não sabe	Tywakuse	Sem habilit.	Camponesa
31	M.K.	40 anos	Ndongo	2ª classe	Camponesa
32	A. N.	42 anos	Ndongo	Sem habilit.	Camponesa
33	P.M.	38 anos	Ndongo	2ª classe	Camponesa
34	F. K.	Não sabe	Kassinga	Sem habilit	Camponesa
35	Z.T.	40 anos	Matala	2ª classe	Camponês
36	S. N.	52 anos	Lusseke	Sem habilit.	Camponês
37	J.N.	73 anos	Cunene	Sem habilit.	Camponês
38	F.D.	31 anos	Jamba	4ª classe	Camponês
39	D.M.	23	Kussi	4ª classe	Camponês
40	F. J.	21 anos	Kilamba	3ª classe	Camponês
41	W.K.	Não sabe	Mulondo	Sem habilit.	Camponês
42	M.I.N.	35	Tchamutete	5ª classe	Camponês
43	A. A.	39	Kassinga	4ª classe	Camponês
44	P. N.	29	Kapelongo	4ª classe	Camponês
45	L.D.	20	Kapelongo	3ª classe	Camponês
46	X. F.	25	Kahama	4ª classe	Camponês
47	M.A.	48	Kapelongo	3ª classe	Camponês
48	F. N.	53	Kassoko	4ª classe	Camponês
49	P.X.	39	Nkhenha	3ª classe	Camponês

Escola do Kamphandji

Entrevista colectiva		F	M	Total	
Data: 23/02/2010		X	3	3	
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	Habilitações	Profissão
1	D.M.W.	33 anos	Tywakuse	8ª classe	Professor
2	F. A.M.	28 anos	Matala	9ª classe	Professor
3	P.P.P.	42 anos	Mukope	9ª classe	Professor

Comunidade do Mumbe

Entrevista colectiva		F	M	Total	
Data: 01/03/2010		19	5	24	
Nº	Nome	Idade	Naturalidade	Habilitações	Profissão
1	T.W.	35	Makulungungu	3ª classe	Camponesa
2	J.C.	28	Freixiel	4ª classe	Camponesa
3	A. K.	34	Tchivava	4ª classe	Camponesa
4	A.C.P.	46 anos	Capelongo	2ª classe	Camponesa
5	J.N.	60 anos	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
6	A. M.T.	39 anos	Sta Teresinha -cunene	6ª classe	Camponesa
7	Â. A.	Não sabe	Capelongo	Sem habilit.	Camponesa
8	F. A.S.	33	Capelongo	1ª classe	Camponesa
9	N.A.	27	Capunda	1ª classe	Camponesa
10	B.N.	30 anos	Kanhina	2ª classe	Camponesa
11	M. M.K.	40 anos	Kuvelai	3ª classe	Camponesa
12	M.J.K.	28	Mumbe	1ª classe	Camponesa
13	M. J.	27	Mumbe	Sem habilit.	Camponesa
14	A.M.J.	36	Mumbe	1ª classe	Camponesa
15	D. K.	Não sabe	Mumbe	Sem habilit.	Camponesa
16	M.F.M.	40 anos	Mumbe	3ª classe	Camponesa
17	G. I. F.	46 anos	Tchika - Cunene	2ª classe	Camponesa
18	V. K.	Não sabe	Upiaka	Sem habilit.	Camponesa
19	N. M.	Não sabe	Mukekete - Matala	Sem habilit.	Camponesa
20	J. D.K.	57 anos	Mulondo	4ª classe	Camponês
21	F.D.	29 anos	Kanhina	Sem habilita.	Camponês
22	D. J.M.	61 anos	Mumbe	Sem habilit.	Camponês
23	A.T.	52 anos	Tchicomba	3ª	Camponês
24	A.J.	30 anos	Tywakuse	4ª classe	Camponês

Projecto Melika
Uma iniciativa de desenvolvimento social no meio rural em Angola

Entrevistas individuais

								F	M	Toa
								7	10	17
Local	Data	Nome	Idade	Morada	Naturalidade	Habilitações	Profissão			
Freixiel	25/01/2010	M.M	46	Mukope	Cunene	9ª Classe	Camponês, Professor			
Freixiel	27/01/2010	M.G.M.S	49	Freixiel	Quipungo	9ª Classe	Camponesa, Professora			
Freixiel	28/01/2010	A.D.W.	43	Mukope	Mukope	8ª Classe	Camponês, Professor			
Freixiel	30/01/2010	E. J.	47	Kamulemba	Nonkhenene	8ª Classe	Camponês, Professor			
Freixiel	01/02/2010	X.M.	53	Freixiel	Capelongo	9ª Classe	Camponês, Professor			
Freixiel	07/02/2010	M.M.S. M.	57	Freixiel	Mulondo	5ª Classe	Comerciante			
Freixiel	26/02/2010	T. K. B.	65	Capelongo	Quipungo	4º ano do seminário, IMNE	Veterinário, Administrador Comunal			
Freixiel	03/03/2010	M.L.F.N.	47	Freixiel	Freixiel	6ª Classe	Doméstica			
Matala	04/03/2010	A.J.	46	Matala	Quilengues	3º ano de Pedagogia	Delegado Municipal Educação			
Freixiel	05/03/2010	R.B.	54	Freixiel	Tchipindo	9ª classe	Director Escola Pública			
Freixiel	06/03/2010	C.T.	45	Freixiel	Cunene	11ª Classe do PUNIV	Missionária Católica, professora			
Algés	07/03/2010	P.D.T.K.	53	Algés	Quipungo	11ª Classe	Coordenadora Comunal da Educação			
Capelongo	07/03/2010	J.A.B.	46	Capelongo	Kaluquembe	12ª Classe, Técnico Médio de enfermagem	Professor			
Freixiel	07/03/2010	D. J.	36	Capelongo	Caconda	Curso Fundamental de Teologia e Filosofia	Missionário Católico, professor			
Benguela	17/03/2010	J. C.	39	Benguela	Cunene	6ª Classe	Doméstica			
Benguela	18/03/2010	T. M.	38	Benguela	Cubal	2º ano do ISCED	Missionária Católica, Professora			
Lisboa - Portugal	25/03/2010	V.G.	59	Lobito	Huambo	Curso do Magistério Primário, Licenciada em Ciências Religiosas	Missionária Católica, Professora			