



Universidades Lusíada

Roca, Zoran

Crianças de rua em Angola : alternativas à exclusão educacional

<http://hdl.handle.net/11067/4038>

Metadata

Issue Date	1998
Abstract	E universalmente aceite que a educação básica é um direito humano fundamental, destinado a todos, e que o desenvolvimento de um país depende do nível de educação e da capacidade produtiva da população. Muitos países em desenvolvimento fizeram progressos notáveis ao longo das últimas décadas proporcionando educação a amplos sectores da sociedade. Porém, alguns dos sucessos iniciais na democratização da educação básica tem sido minimizados por um conjunto de forças endógenas e exógenas contra o de...
Keywords	Meninos de rua - Angola, Meninos de rua - Serviços para - Angola, Meninos de rua - Educação - Angola
Type	article
Peer Reviewed	no
Collections	[ULL-ISSSL] IS, n. 17-18 (1998)

This page was automatically generated in 2021-12-17T18:09:01Z with information provided by the Repository

“CRIANÇAS DE RUA” EM ANGOLA: ALTERNATIVAS À EXCLUSÃO EDUCACIONAL¹

Zoran Roca *

As inadequações do sistema angolano de educação básica causam a exclusão da maioria das crianças e jovens adolescentes pobres da escola. Uma parte importante dessa população — as denominadas “crianças de rua — não têm outra alternativa senão executar qualquer actividade remunerável disponível para sobreviver. Na falta de assistência exterior, elas aprendem espontaneamente “no trabalho”. Isso, contudo, não lhes possibilita descobrir totalmente e desenvolver os potenciais criativos individuais, o que, por sua vez, reduz as suas opções de melhores empregos e de uma melhor qualidade de vida a longo prazo. Uma futura estratégia de assistência às “crianças de rua” deveria ser baseada no conceito de assistência orientada para o desenvolvimento da pessoa, o que significa que as crianças e jovens adolescentes pobres deveriam receber instrução básica, habilitações produtivas e ser-lhes estimulada a criatividade e auto-estima como base para a sua prosperidade económica e integração social.

Formas alternativas e não convencionais do ensino básico e de capacitação produtiva devem ser promovidas, como meios rentáveis, relevantes socialmente e sustentáveis, entre a juventude pobre quando de sua entrada no mercado de trabalho do sector informal da economia.

¹ O presente artigo é baseado nos resultados de uma investigação sobre as necessidades e os potenciais para a introdução do ensino básico informal e da formação profissional para as “crianças de rua” em Angola, no âmbito do projecto da União Europeia “*Kandengues Unidos*” (Roca, 1997).

* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Introdução

É universalmente aceite que a educação básica é um direito humano fundamental, destinado a todos, e que o desenvolvimento de um país depende do nível de educação e da capacidade produtiva da população. Muitos países em desenvolvimento fizeram progressos notáveis ao longo das últimas décadas proporcionando educação a amplos sectores da sociedade. Porém, alguns dos sucessos iniciais na democratização da educação básica têm sido minimizados por um conjunto de forças endógenas e exógenas contra o desenvolvimento desses países. Perturbações políticas, instabilidade económica, rupturas sociais e culturais, pauperização contínua, etc., têm levado a um crescente aumento da população excluída da educação.

Angola é um país que tem sofrido bastante as consequências de ser incapaz de assegurar educação básica para todos. Apesar de terem conseguido resultados significativos na tentativa de ultrapassarem o analfabetismo e o enorme atraso educacional nos primeiros anos da independência, a instabilidade política e a devastação causada pela guerra civil, o subdesenvolvimento e a má gestão nas áreas económica e social, o peso do crescimento da pobreza relativa e absoluta, etc. impuseram um preço extremamente alto ao sistema de educação básica, em geral e ao nível educacional, em particular: “Em 1990-91, cerca de 1 422 000 crianças (53,3%) encontravam-se excluídas da escola... Mais de 56% das crianças com idade de frequentar a escola primária... não encontram vaga... 96,2% das crianças com idades entre os 10 e 12 anos não o conseguem nas 5.^a e 6.^a classes, assim como 98,4% nas 7.^a e 8.^a classes” (Simão, 1994:62).²

O aspecto quantitativo domina claramente a problemática da educação básica em Angola. Contudo, várias manifestações do baixo nível educacional entre a população que possui formalmente algum grau escolar (por exemplo, a crescente incidência do “analfabetismo regressivo” tem sido notória) indicam que os aspectos qualitativos da educação básica estão igualmente em questão. “Além da falta de vagas nas escolas, a educação básica regular em Angola é caracterizada pelo grande número de desistências e pela repetição de classes... A diminuição da frequência escolar na faixa etária dos 5 aos 14 anos, ... o aumento das desigualdades regionais

² A dinâmica socio-demográfica contribui directamente para a exclusão em massa dos jovens da escola. Se a taxa anual de crescimento natural situar-se nos 3,6%, dos estimados 7,3 milhões em 1991, a população angolana será duplicada pelo ano de 2011. Esta é uma das mais altas taxas anuais de crescimento natural no mundo. A taxa na África Subsariana é estimada em 2,9% para o mesmo período (PNUD, 1995: 187).

e o aumento do desperdício dos recursos educacionais... em conjunto, explicam em parte, o fenómeno das ‘crianças de rua’” (Simão, 1994:63).

Neste contexto, o objectivo deste artigo tem um duplo carácter:

- alertar para as inadequações quantitativas e qualitativas do sistema angolano de educação básica que causam a exclusão das crianças e jovens adolescentes pobres da escola e acentuam a sua situação de marginalidade socio-económica;
- sugerir a possibilidade de introduzir formas alternativas de educação básica, o que estimularia uma integração social e económica eficaz das “crianças de rua”.

Quem são as “crianças de rua”?

Neste artigo, o termo “crianças de rua” refere-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e 11 anos e jovens adolescentes entre os 12 e 16 anos, os quais não têm acesso ao sistema formal de educação e que passam a maior parte do tempo na rua. Eles dependem principalmente de suas próprias estratégias de sobrevivência, uma vez que suas famílias e parentes, ou quaisquer outras pessoas, não assumem essa responsabilidade.³

As “crianças de rua” são frequentemente muito heterogéneas (situação familiar, passado migratório, tipo de habitação, nível educacional, herança cultural, etc.), mas elas pertencem basicamente a estes dois grupos:

“crianças da rua”, isto é, aquelas que passam todas as 24 horas do dia na rua, porque não querem, não lhes é permitido, ou não têm família e casa a que regressar;

“crianças na rua”, muitos milhares de “crianças que trabalham” ou “crianças-vadias”, que regressam a casa só no final do dia (embora muitas tenham grande potencial em se tornarem “crianças da rua”) mas que passam a maioria do tempo

³ Ao longo do artigo o termo “crianças de rua” aparece sempre entre aspas para alertar o leitor das limitações desta definição. O termo é usado no sentido amplo para indicar principalmente crianças e jovens adolescentes urbanos, tanto no centro como nos subúrbios da cidade, que são forçados pela pobreza ou guiados pelo seu próprio desejo de independência a tentar conseguir sustentar-se (às vezes, também, às suas famílias) na rua: mendigam, lavam e tomam conta dos carros, vendem, engraxam sapatos, carregam água, etc. As actividades que eles desempenham são, em geral, economicamente marginais e pouco profissionalizadas (com poucas perspectivas de se tornarem verdadeiras “profissões”). Algumas dessas crianças/adolescentes envolvem-se na prática de pequenos crimes insignificantes à medida que vão crescendo e as pessoas estão menos vocacionadas a dar-lhes dinheiro ou a lhes solicitarem pequenos serviços.

envolvidas em actividades económicas marginais. Estas actividades são similares às das “crianças da rua”, mas estas crianças desempenham mais a função de vendedoras porque têm um sítio seguro para guardar mercadorias por vender; exercem-nas nos seus bairros ou em outros, como prefere a maioria delas (porque as crianças de sua idade fazem troça delas e/ou para escapar do controlo paternal e das lides domésticas).

“... meu tio manda carregar, carregar madeira, não aguento mais, fugi...”
Augusto, Baixa da Luanda

“... a mãe vem já bem capucada está embora a bater à toa...”
Yá Yá, Baixa da Luanda

“Tenho 15 anos. Só estudei até à 1.^a classe. Depois quando a minha mãe morreu perdi todos os desgostos, saí já de lá.”
Nelo, Baixa da Luanda

“Como o carro do Angoship vem descarrega aí na Barracuda, nós também ajudamos e nos dão lata de comida.”
Jojó, Baixa da Luanda
CIES (1997)

Embora o termo “crianças de rua” seja um tanto simplista, é mais correcto e mais preciso do que, por exemplo, “crianças em situação difícil” que também tem sido utilizado.⁴ A vantagem do termo “crianças de rua” está em acentuar não só o facto da escola e da casa serem substituídas pela rua, mas também de que tal situação reflecte a pobreza destas crianças.⁵

⁴ A UNICEF descreve-as como as que sofrem com as calamidades naturais, guerras, crises económicas, problemas familiares e deficiências mentais ou físicas (MED/UNICEF, 1993: 25). Uma versão modificada do mesmo termo, introduzida em Angola é “crianças em circunstâncias particularmente difíceis”, abrangendo categorias como “crianças vítimas do conflito armado”, aquelas que estão “separadas dos familiares”, e aquelas que estão em “perigo de delinquência” (Gourgel & Batalha, 1996).

⁵ Provavelmente a análise e interpretação mais completa da origem, perfil e capacidade de sobrevivência das “crianças de rua” alguma vez realizada em África foi a de Dallapé (1988) e de Dallapé & Gilbert: (1995).

Em Angola, onde a questão das “crianças de rua” só recentemente recebeu a devida atenção, o projecto da União Europeia “Kandengues Unidos” fornece uma caracterização bastante completa das “crianças de rua”.⁶ De acordo com os resultados da investigação e com a experiência prática desse projecto, as características básicas das “crianças de rua” em Luanda são resumidas abaixo.

Helder, 12 anos, é analfabeto. Nunca completou a 1.^a classe em Rocha Pinto porque “...o professor pediu muito dinheiro; em verdade, ele sempre exigia dinheiro dos alunos”. Helder passa o dia inteiro tomando conta dos irmãos de 1 e 5 anos de idade e assistindo telenovelas.

Teresa, 15 anos, está a repetir a 3.^a classe. Tem problemas de insucesso escolar uma vez que toma conta de 5 crianças e trabalha vendendo na rua ou engomando em casa. Poupa dinheiro, guardando-o num jarro. Gostaria de comprar uma banheira. Teresa deseja continuar a estudar e pede à sua tia para frequentar um “explicador”.

Roca & CIES (1996)

“Crianças da rua”: são maioritariamente rapazes entre os 9 e os 15 anos; vivem organizadas em grupos instáveis (*maralhões*), e habitualmente em refúgios improvisados (*castelos*); deixaram as suas casas devido principalmente a conflitos familiares; têm um nível de educação muito baixo, sendo muitos praticamente analfabetos; ganham dinheiro principalmente na lavagem de carros, na venda de jornais e na mendicância; não sabem como ou não têm meios para conseguir prestar serviços mais sofisticados ou para dedicar-se à produção artesanal; sofrem de falta de protecção da sua integridade física e direitos (policiais e homens de segurança exercem pressão sobre eles); comem, em geral, as sobras dos restaurantes, mas alguns também procuram comida no lixo; as raparigas são geralmente prostitutas, ou trabalham como criadas, sendo mais difícil identificá-las.

⁶ Financiado pela UE desde 1993, esse projecto está a ser realizado, pela *Centro Informazione Educazione Sviluppo* (CIES), uma ONG italiana (sede em Roma), com longa experiência na promoção da educação e do desenvolvimento cultural, nos países em desenvolvimento, particularmente na África Subsariana e na América Latina.

“Crianças na rua”: são centenas, tanto rapazes como raparigas que vivem no centro da cidade e, especialmente, nos bairros pobres de Luanda, conhecidos como *musseques*; ganham dinheiro para as suas famílias ou para eles próprios vendendo vários bens de consumo, engraxando sapatos e prestando outros serviços, muitas vezes domésticos (carregando água, tomando conta de crianças pequenas, etc.); não possuem qualquer grau de instrução ou são semi-analfabetas e sem nenhuma capacidade produtiva; sofrem de vários níveis de negligência e/ou violência paternas à medida em que a família extensa tradicional (na qual as crianças estão sob controlo e protecção) está a desintegrar-se e a solidariedade entre parentes está a ser substituída pela luta individual de sobrevivência (CIES, 1996: 4-5).

Gravidade da exclusão do ensino básico

O sistema educativo angolano ⁷ apresenta uma enorme lacuna entre os seus princípios e objectivos nobres, como a igualdade de oportunidades de acesso à escola, educação contínua, criação de força de trabalho qualificada, etc., e a sua fraca capacidade real em termos de quantidade e qualidade de infra-estruturas, de potenciais em recursos humanos e de meios financeiros. As deficiências do ensino e uma constante degradação do equipamento escolar atingem todos os níveis do sistema nacional de educação, mas a situação é crítica particularmente no subsistema do ensino básico, onde a taxa bruta de escolarização de crianças e adolescentes entre os 6 e 14 anos de idade desceu de 75,7% em 1980/81 para apenas 42,2% em 1990/91, sendo que 60% de tão significativa queda regista-se nos primeiros anos escolares.⁸

A escolarização diminuiu ainda mais com a destruição das escolas e com a deslocação das pessoas devido a novas hostilidades em 1992.⁹ Os componentes estru-

⁷ No seguimento da reforma radical do sistema de educação colonial, o actual sistema de educação nacional foi introduzido em 1977, aplicado desde o ano lectivo 1978/79, e pouco modificado em fins dos anos 80. Preparações para a sua reforma começaram na primeira parte de anos 90. Está previsto que a transição, a ser efectuada em seis fases, será concluída até o ano 2003 (MED, 1995).

⁸ A menos que seja especificado o contrário, as fontes de dados estatísticos e outros (todos referindo-se ao nível nacional), apresentados nesta secção, são: UNESCO/UNICEF/MED (1993: volumes I, II), e Couto (1995).

⁹ A UNICEF estima que em Março de 1992, (ou seja, antes da última retomada das hostilidades) haviam 827 000 pessoas deslocadas. As crianças afectadas pela guerra, foram estimadas em 343 000 deslocadas, 35 000 órfãs e abandonadas, 135 000 retornadas, e 3 000 “crianças da rua”. “Durante o ano escolar 1991-92, a taxa bruta de frequência escolar foi de 41%. Não seria exagero dizer que se a presente tendência continuar, a juventude angolana está condenada ao analfabetismo, com todas as suas implicações para o futuro” (Simão, 1994: 63).

turais e a própria situação do Ensino de Base Regular (EBR)¹⁰, em que a relação alunos/salas de aula a nível nacional era de 77 para 1 em 1991, são apresentados a seguir.

Classe de Iniciação: A exclusão em massa do sistema de educação começa já neste nível: enquanto a taxa bruta de escolarização em 1991 era de 52,4%, a taxa líquida foi apenas de 20,9%. Nomeadamente, 78,6% das crianças com a idade elegível de 5 anos estavam fora do sistema em 1990, e era comum que a maioria dos matriculados fossem vários anos mais velhos do que a idade elegível. Utilizam-se as mesmas salas de aula e leccionam os mesmos professores do 1.º Nível (o qual comumente funciona em três turnos diários); por isso não é raro que os alunos da Classe de Iniciação estejam, de facto, juntos com os da 1.ª classe. Em resumo, não há a mínima hipótese de que se cumpra o objectivo básico da classe inicial, ou seja, a motivação e a capacitação das crianças em adoptar códigos sociais e de linguística (portuguesa) que são essenciais para o seu futuro sucesso educacional.

Um estudo no musseque de Rocha Pinto, em Luanda, revelou uma alta incidência de exclusão escolar e baixos níveis de instrução entre os matriculados:

- entre 55 crianças entrevistadas (a idade média era de 12 anos, desde os 10 aos 16 anos), quase metade (22) não frequenta a escola. Entre os 33 matriculados quase todos (28) frequentam da 2.ª à 5.ª classe; são 3 a 4 anos mais velhos do que a idade prevista para essas classes;
- as classes mais críticas são as três primeiras classes, principalmente a 2.ª; entre os 22 que não frequentam a escola, 14 crianças abandonaram-na quando frequentavam a 2.ª ou 3.ª classe enquanto que entre os 33 matriculados, 23 estão a repetir a 1.ª ou 2.ª classe.

Roca & CIES (1996)

¹⁰ O Ensino de Base Regular consiste nas quatro componentes seguintes: Classe de Iniciação, para crianças com 5 anos de idade; 1.º Nível, ou educação primária obrigatória (1.ª a 4.ª classes), para crianças entre os 6 e 15 anos; 2.º Nível, com a duração de 2 anos (5.ª e 6.ª classes) com idades elegíveis entre os 10 e 11 anos; e 3.º Nível, também com a duração de 2 anos (7.ª e 8.ª classes).

1.º Nível: Em 1991/92, mais de quinhentas mil, ou seja 48,2% das crianças entre os 6 e 9 anos de idade não foram inscritas nas primeiras quatro classes. A composição etária heterogénea e o muito baixo nível de sucesso escolar dos matriculados apontam para a gravidade dos problemas de ordem curricular, didáctica e pedagógica neste nível da EBR. Especificamente, mais de três quartos dos matriculados em toda a EBR eram alunos das quatro primeiras classes, o que é um reflexo da situação socio-demográfica (marcada pelo rápido crescimento e juventude da população, pelo êxodo rural e pelo sobrepovoamento urbano) e aponta para importantes limitações no nível educacional angolano. As taxas de escolarização eram de 87,9% (bruta) e 43,7% (líquida), indicando que os alunos são, em sua maioria, mais velhos que o esperado para as respectivas classes; de facto, foi estimado que apenas cerca de 15% das crianças matriculadas no 1.º Nível tinham entre 6 e 9 anos. Em cada uma das quatro classes era bastante comum que alguns alunos tivessem 10 ou mais anos, até aos 15 anos de idade. Este alto grau de heterogeneidade da composição etária está ligado às altas taxas de reprovações (atingindo cerca de 30%, a maior parte na 1.ª e 2.ª classes), e de abandono escolar (cerca de 25% sobretudo na 1.ª classe).

2.º Nível: Tendo em vista o alto nível de exclusão, imprópria estrutura etária desfavorável e problemas com o sucesso e continuação dos estudos nas quatro primeiras classes, não admira que, em 1990/91, a taxa de matrículas nas 5.ª e 6.ª classes fosse extremamente baixa: 24,3% (bruta) e 3,8% (líquida). Entre os matriculados, só 19% tinham idade legal (10-11 anos) na 5.ª classe e 10% na 6.ª classe, com a idade variando entre os 9 e os 18 anos. As taxas de repetição de classes e de desistências foram de 30% e de 20%, respectivamente. Mais de 200 000 crianças e jovens adultos, ou seja, mais de 40% do grupo da idade legal (10-11 anos), estavam fora do sistema de educação neste nível.

3.º Nível: Em 1990/91, as taxas bruta e líquida de matrícula foram de 4,6% e 1,6%, respectivamente, a taxa de repetição foi de 30% e a taxa de graduações só de 42%. Mais de 400 000, ou seja, 58,9% de jovens adolescentes na idade legal (12-14 anos), não se matricularam nas 7.ª e 8.ª classes.

“Tenho 11 anos. Estudei até à 3.ª classe, só íamos ver os livros... Já estou a esquecer tudo ...”

Paizinho, Baixa da Luanda
CIES (1996)

Quando perguntaram-lhes sobre quais são as disciplinas de sua preferência e por que razão, a maior parte das crianças entrevistadas, em Rocha Pinto, mencionou Matemática e Português porque “requerem menos tempo de estudo em casa”. Por outro lado, Geografia, História e Ciências são “demasiado difíceis” e exigem muito tempo de estudo. Tendo em vista os baixos níveis de literacia e de capacidade numérica e de sucesso escolar em geral, tais respostas revelam também o tempo perdido na sala de aula.

Roca & CIES (1996)

Currículo: Em relação à capacidade e implementação dos planos curriculares e programas para o EBR ¹¹, podem ser destacadas as seguintes deficiências: a não concretização dos planos de estudo, não só devido a turnos duplos e triplos diários, mas também à falta de professores ou de preparação dos mesmos; um excessivo número de disciplinas e grande carga horária por semana; introdução prematura de disciplinas com as suas próprias estruturas epistemológicas, e com níveis de abstracção que não são adequados ao grau de desenvolvimento das crianças.

Os problemas acima mencionados com o currículo, agravados por problemas de falta de concentração e de disciplina em salas de aulas superlotadas e com alunos de idades heterogêneas, têm reflexos negativos nas relações entre professores e alunos, no processo de avaliação (que tende a ser manifestamente subjectivo), no nível de motivação e na possibilidade de trabalho dos professores. As altas taxas de absentismo dos professores são muito comuns, assim como as suas várias greves a longo prazo, devido a salários baixos e irregulares. Além disso, a falta de material elementar didáctico é grave, o que também afecta adversamente o cumprimento do currículo. Há, também, uma falta geral de equipamentos sociais de apoio, especialmente de cantinas escolares.

Marta, 13 anos, de Rocha Pinto, é analfabeta. Frequentava a 3.ª classe mas “... desistiu, porque o professor faltava”. Agora, Marta toma conta de 9 crianças e ajuda sua mãe a vender alimentos no mercado.

Roca & CIES (1996)

¹¹ A conceitualização, elaboração e experimentação na área do desenvolvimento curricular (planos e programas de estudo, manuais, linhas de orientação metodológicas e materiais didácticos) são da responsabilidade do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE).

Professores: No período de 1980/81 a 1990/91 o número de professores do EBR diminuiu. Particularmente afectado foi o 1.º Nível, que é o mais importante entre os quatro componentes deste subsistema educacional, em termos de volume de matriculados. Não há registos estatísticos de mudanças no nível de conhecimentos profissionais dos professores. Só é sabido que em termos gerais, a maioria dos professores tem grandes deficiências de qualificação profissional ¹²; são muitas vezes recrutados em situação de emergência e entre pessoas sem qualificações apropriadas; manifestam uma motivação extremamente fraca devido a, *inter alia*, salários muito baixos e más condições para exercer esta profissão.

“... a escola onde eu estudava (Luanda) era muito suja... dentro tinha muitas fazes, tínhamos que voltar em casa pegar no barde e vir lavar...”

Jorge, Baixa da Luanda

CIES (1997)

Virgílio, 14 anos, abandonou a 3.ª classe na escola de Rocha Pinto porque a “escola exigia que pagasse 500000 novos kuanzas para reparação do mobiliário da sala de aula...”. Deseja tornar-se mecânico.

Roca & CIES (1996)

A situação na Província de Luanda ¹³: Em 1993/94, havia 535 000 crianças entre os 6 e os 14 anos na Província de Luanda. Nas escolas superlotadas e muito degradadas apenas 60% dessa população estava matriculada. Em mais de metade dos matriculados na 1.ª e 2.ª classes, a discrepância entre a idade elegível e a real chegava a 7 anos. As taxas de repetência e de abandono eram de 29% e 13%, respectivamente.

¹² Num levantamento feito em oito províncias em 1985/86, registou-se que entre 21 000 professores da Classe de Iniciação e do 1.º Nível, 77% completou apenas a 6.ª classe, e 17% a 8.ª classe, enquanto que apenas 0,8% dos professores tinham formação pedagógica adequada. Um estudo de 1991 revelou que em Luanda 90% dos professores não tinham qualificação para trabalhar no 1.º Nível.

¹³ A fonte das estatísticas e a maioria de outras informações nesta secção está em Couto (1995).

João, 16 anos, de Rocha Pinto, completou a 5.^a classe. Foi forçado a abandonar os estudos porque foi transferido para o turno da noite, mas a escola encerra à noite por falta de energia eléctrica. Agora, João passa o tempo a tomar conta de 5 crianças, a carregar água e a vender na rua tudo o que pode. João gostaria de continuar os estudos uma vez que “julga que a escola serve para o desenvolvimento da inteligência e ajuda a evitar fazer loucuras, como fumar e beber”. Gostaria de tornar-se motorista ou mecânico.

Roca & CIES (1996)

Como parte dos esforços oficiais e iniciativas espontâneas para aliviar o problema da exclusão do sistema formal de ensino de cerca 40% de crianças entre os 6 e 14 anos, assim como para melhorar as condições de estudo das matriculadas, algumas iniciativas governamentais e privadas, formais e informais, têm sido recentemente tomadas. Por exemplo: foram introduzidos três turnos diários em todas as escolas urbanas, da 1.^a à 4.^a classe; foi criado um turno extra nocturno exclusivamente para crianças e adolescentes que não foram abrangidos pelos turnos diurnos nas escolas onde se ensina da 5.^a à 8.^a classe; as escolas privadas foram legalizadas, mas este sector está ainda num estado bastante rudimentar.

Fora do sistema privado legalizado acima mencionado, surgiu, também, uma rede relativamente grande de serviços informais privados de educação. São oferecidas “explicações” a crianças que já frequentam a escola mas têm problemas de insucesso, assim como a crianças que não se podem matricular devido à falta de escolas, ou de vagas nas escolas existentes, assim como também devido à falta de certificado de nascimento (como condição para a inscrição), ou ao preço demasiado alto de livros, materiais, roupas, etc. A qualidade de ensino que oferecem os “explicadores” é altamente questionável: os mesmos programas das escolas formais são ministrados a todas as crianças ao mesmo tempo, sem se levar em consideração as suas idades, a sua situação escolar e seus conhecimentos, muitas vezes em condições físicas miseráveis.¹⁴

¹⁴ Muitos “explicadores” são, em verdade, professores para quem isso se tornou uma fonte mais importante de rendimentos do que as escolas estatais. Muitos outros nem são profissionalmente qualificados.

Perspectivas sombrias

Uma simulação matemática de cenários alternativos de crescimento demográfico versus escolarização para crianças em idades compreendidas entre os 6 e 14 anos, demonstrou que as perspectivas são sombrias¹⁵. O cenário “normativo” (ou seja, alternativa optimista baseada em esforços hipoteticamente máximos para melhorar consideravelmente a disponibilidade de infra-estruturas e de condições gerais para uma escolarização em massa) prevê que a taxa bruta de escolarização poderia atingir 59,6% no ano lectivo de 2000/01. O cenário de “estagnação” (ou seja, alternativa pessimista, baseada numa simples extrapolação de tendências recentes inalteradas) prevê que a taxa bruta de escolarização poderia ser apenas de 38,1%, isto é, ainda mais baixa que actualmente.

Deveríamos levar em conta que mesmo com a melhoria acima mencionada em termos relativos (isto é, de 40% em 1990/91 para quase 60% em 2000/01) de acordo com o cenário “normativo”, o presente nível de exclusão em massa da educação permanecerá inalterável em termos absolutos até ao final do século. Isto significa que, pelo menos 1,3 milhões de crianças e jovens adolescentes continuarão fora das escolas. Dada a gravidade da situação política, económica e social, não é fácil imaginar que o cenário “normativo” possa vir a ser alguma vez concretizado. A pressão demográfica continuará a ultrapassar as capacidades de escolarização, o que significa que pelo ano 2000, a população com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, excluída da educação básica, poderá atingir os 2 milhões¹⁶.

Educação informal e formação profissional: um desafio estratégico do desenvolvimento

O objectivo primordial de qualquer sistema de educação nacional é, basicamente, incentivar o impacto positivo da educação no desenvolvimento. Em termos puramente económicos, a educação deve permitir ganhos na produtividade do trabalho (capital humano). Numa perspectiva funcionalista mais ampla, a educação como um instrumento supremo de transmissão de valores, deveria possibilitar a preparação dos membros de uma sociedade para a participação activa nos processos de modernização e desenvolvimento socio-económico (Fazendero, 1992:34).

¹⁵ A simulação foi baseada na extrapolação de tendências registadas nos 5 anos antes do ano lectivo 1990/91. No que diz respeito à evolução hipotética das variáveis demográficas, taxas de admissão, de repetição, graduação, abandono, etc., foram incluídas no modelo, combinadas com vários cenários relativos a necessidades em termos do número de professores, salas de aula, equipamentos, etc. (Fazendero, 1992).

¹⁶ Os cenários “normativo” e de “estagnação”, consideram taxas médias de crescimento anual de escolarização de 5,9%, e 1,2% respectivamente. Isto quer dizer que na totalidade da população de 3 405 798 com as idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, no ano 2000, estariam matriculados, sob o cenário “normativo” 2 032 289 e sob o cenário de “estagnação” 1 298 894 alunos.

Perspectivas sombrias

Uma simulação matemática de cenários alternativos de crescimento demográfico versus escolarização para crianças em idades compreendidas entre os 6 e 14 anos, demonstrou que as perspectivas são sombrias¹⁵. O cenário “normativo” (ou seja, alternativa optimista baseada em esforços hipoteticamente máximos para melhorar consideravelmente a disponibilidade de infra-estruturas e de condições gerais para uma escolarização em massa) prevê que a taxa bruta de escolarização poderia atingir 59,6% no ano lectivo de 2000/01. O cenário de “estagnação” (ou seja, alternativa pessimista, baseada numa simples extrapolação de tendências recentes inalteradas) prevê que a taxa bruta de escolarização poderia ser apenas de 38,1%, isto é, ainda mais baixa que actualmente.

Deveríamos levar em conta que mesmo com a melhoria acima mencionada em termos relativos (isto é, de 40% em 1990/91 para quase 60% em 2000/01) de acordo com o cenário “normativo”, o presente nível de exclusão em massa da educação permanecerá inalterável em termos absolutos até ao final do século. Isto significa que, pelo menos 1,3 milhões de crianças e jovens adolescentes continuarão fora das escolas. Dada a gravidade da situação política, económica e social, não é fácil imaginar que o cenário “normativo” possa vir a ser alguma vez concretizado. A pressão demográfica continuará a ultrapassar as capacidades de escolarização, o que significa que pelo ano 2000, a população com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, excluída da educação básica, poderá atingir os 2 milhões¹⁶.

Educação informal e formação profissional: um desafio estratégico do desenvolvimento

O objectivo primordial de qualquer sistema de educação nacional é, basicamente, incentivar o impacto positivo da educação no desenvolvimento. Em termos puramente económicos, a educação deve permitir ganhos na produtividade do trabalho (capital humano). Numa perspectiva funcionalista mais ampla, a educação como um instrumento supremo de transmissão de valores, deveria possibilitar a preparação dos membros de uma sociedade para a participação activa nos processos de modernização e desenvolvimento socio-económico (Fazendero, 1992:34).

¹⁵ A simulação foi baseada na extrapolação de tendências registadas nos 5 anos antes do ano lectivo 1990/91. No que diz respeito à evolução hipotética das variáveis demográficas, taxas de admissão, de repetição, graduação, abandono, etc., foram incluídas no modelo, combinadas com vários cenários relativos a necessidades em termos do número de professores, salas de aula, equipamentos, etc. (Fazendero, 1992).

¹⁶ Os cenários “normativo” e de “estagnação”, consideram taxas médias de crescimento anual de escolarização de 5,9%, e 1,2% respectivamente. Isto quer dizer que na totalidade da população de 3 405 798 com as idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, no ano 2000, estariam matriculados, sob o cenário “normativo” 2 032 289 e sob o cenário de “estagnação” 1 298 894 alunos.

Adão (14) de Rocha Pinto, escreve seu nome com grande dificuldade, não lê e nem sabe calcular. Nunca frequentou a escola pública mas completou a 2.^a classe com um explicador. Sua instrução, entretanto, foi interrompida porque o seu irmão mais velho (39) não pode mais pagar o explicador. Adão começou a ganhar dinheiro alugando sua bicicleta ou trabalhando na construção civil. Não pode fazer poupança porque gasta todo o seu dinheiro em peças para a sua bicicleta.

Roca & CIES (1996)

Em Angola, o sistema de educação está muito longe de promover a sinergia positiva entre o desenvolvimento do capital humano e o desenvolvimento socio-económico. Como foi dito antes, o sistema não tem sido nem sequer capaz de motivar a maioria da população para assegurar-lhe o acesso à escolarização básica, enquanto que os matriculados não tiram quase nenhum proveito do programa oficial escolar¹⁷. Não é, também, provável que a incidência da exclusão educacional em massa, que afecta particularmente as crianças e jovens adolescentes mais pobres, mude substancialmente num futuro próximo. Numa situação destas e tendo em conta que a exclusão educacional implica numa marginalização de pessoas e grupos, ainda em sua infância, que tipo de futuro espera quase 1,5 milhões de crianças e jovens adolescentes fora do sistema formal de educação¹⁸? Por mais quanto tempo será desperdiçada sua criatividade na luta diária de sobrevivência nas ruas? Agora que as condições para o desenvolvimento em paz estão a se aproximar, pode Angola assumir os custos de negligenciar os potenciais produtivos da sua juventude, ou seja, o recurso nacional de desenvolvimento mais rico e abundante? As respostas a estas questões dependerão da escolha de opções de políticas para a diminuição da pobreza em massa através do combate à exclusão do sistema de ensino básico.

¹⁷ Não só o sistema de EBR que é inadequado, mas também as escolas vocacionais falham em facilitar uma inserção mais rápida dos jovens na vida produtiva (Fazendero, 1992: 34).

¹⁸ Como consequência da exclusão educacional ter acontecido em tenra idade, as pessoas são obrigadas a serem excluídas por toda a vida e em todas as esferas, i.e., socio-económica, jurídica, cultural, etc. Como foi salientado na Cimeira Social, em 1995, em Copenhaga, o acesso ao ensino básico, através de uma acção concertada entre o governo e as ONGs, é uma pré-condição para o combate à exclusão social e à pobreza (PPONGD, 1995).

Em vários países, já há importantes experiências relacionadas com a implementação, maioritariamente por ONGs (nacionais e internacionais) de formas não-convencionais da educação básica funcional, de desenvolvimento de habilidades e de formação vocacional, que estimulam eficazmente a criatividade produtiva entre as crianças e jovens adolescentes pobres¹⁹. Para que algumas dessas experiências, bastante ricas em métodos inovadores, e com resultados bastante encorajantes (ver a secção seguinte), pudessem ser aplicadas em Angola seria necessário que a educação informal, primeiro, ganhasse uma “legitimidade geral” e, segundo, abrangesse uma população de “crianças de rua” muito maior do que é o caso hoje em dia²⁰.

Um meio de ultrapassar essas limitações seria prover a educação informal de um quadro institucional adequado que garantiria a sua complementaridade com o sistema de educação formal. De facto, a meta da institucionalização deveria ser a de assegurar que a educação informal ganhasse maior estabilidade e cobrisse as “crianças de rua” (por ex., através de medidas e instrumentos de apoio jurídico, financeiro e outros), assim como aceitação social e legitimidade explícita (ex., através do reconhecimento de certificados, etc.)²¹.

Mas, por que deveria ser importante apoiar formas de educação alternativas e informais para crianças e jovens adolescentes pobres em Angola? Por que razão, além da humanitária, caritativa e/ou da “solidariedade com os mais pobres”, diferentes instituições governamentais deveriam estar dispostas a promover a educação e formação informais, e darem apoio às ONGs²²? Resumindo, haverá algum interesse nacional especial por detrás da necessidade de se estabelecer um quadro institucional, a fim de possibilitar uma educação básica informal eficaz para as crianças e jovens mais pobres?

¹⁹ Aqui os termos “alternativo” e “não convencional” significam “fora da escola” e, simultaneamente, “mais adequado” às necessidades específicas educacionais das “crianças de rua”. O termo “alternativo” é, também, aplicável a todos os aspectos da educação, desde o planeamento de equipamentos educativos, passando pelo desenvolvimento curricular e métodos didático-pedagógicos, até à formação de professores (educadores, animadores, monitores, etc.), funcionamento das instituições e financiamento.

²⁰ Por estar fora do sistema nacional de educação, o ensino informal está, hoje, automaticamente excluído de outros sistemas nacionais principais tais como os económico, jurídico, financeiro, administrativo e político.

²¹ A institucionalização que beneficiaria a educação informal deveria resultar de, e contribuir para um reforço da cooperação entre instituições governamentais e ONGs. Um bom exemplo de como isso é possível foi o estabelecimento de escolas *Undungu* (“escolas para a vida”), no Quênia, em meados dos anos oitenta, com o apoio do governo desse país. (Dallape: 1988)

²² Sobre o papel fundamental das ONGs na democratização e na promoção mais efectiva da esfera social do desenvolvimento, ver UNDP (1993: 84-99). Ver também: PPONGD (1995).

A resposta é sim, porque é de importância estratégica para o desenvolvimento económico e social do país, apoiar a educação informal, juntamente com a formação vocacional, visando desenvolver e reforçar o sector informal da economia.

É por quê o sector informal da economia? Porque tem sido e continuará a ser a longo prazo, a forma mais importante de emprego e fonte de rendimentos para os pobres, ou seja, a maior parte da população angolana e a em mais rápido crescimento. Relatórios do Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS) demonstram que, em 1992, 90% da população economicamente activa estava empregada no sector informal o qual tem funcionado como uma actividade económica-chave em Angola — como em outros países em desenvolvimento em crise económica, com um sector público demasiado grande e com altas taxas de desemprego (MAPESS, 1995: 3) ²³.

De acordo com as estimativas do MAPESS, para a maioria da população entre os 10 e 34 anos (5,2 milhões), que representa 45% do total da população (11,5 milhões) em 1995, as hipóteses de integração no sector formal ou “moderno” da economia são mínimas pelas seguintes razões principais: o sector formal da economia pode empregar apenas 10% da população em idade activa entre a qual, uma parte substancial, não tem qualificação profissional adequada ou tem só qualificação muito básica; existe uma falta de articulação e de equilíbrio entre as necessidades do emprego e a formação profissional; os Centros de Emprego estão quase totalmente destruídos; existe uma falta de coordenação entre os sectores destinados às actividades geradoras de emprego; a criação de novos postos de trabalho nas empresas surgidas recentemente é muito reduzida (MAPESS, 1995: 2-3) ²⁴.

Voltando ao assunto central desta secção que consiste na necessidade de promoção da educação básica informal e formação vocacional como uma parte integral

²³ “Na África Subsariana, ... entre 1980 e 1985, enquanto que no sector moderno da economia urbana foram criados apenas 500 000 postos de trabalho, no sector informal chegaram a ser criados cerca de seis milhões de novos empregos. Em 1990, o sector informal empregava mais de 60% da força de trabalho urbano, mais do que o dobro da parte empregada no sector formal” (UNDP, 1993: 41).

²⁴ O sector informal em Angola tem sido, desde há muito, proscrito ideologicamente e marginalizado nas políticas de desenvolvimento. Em 1988, o Governo tentou, pela primeira vez, criar condições políticas e jurídicas para reconhecer o sector informal como um componente legítimo da economia. Contudo, o sector informal continua à espera de reconhecimento e apoio explícitos como uma realidade de hoje e em que valerá investir amanhã.

dos esforços para fortalecer o sector informal, vale a pena salientar o seguinte importante argumento adicional, baseado na experiência mundial:

- o que distingue as actividades produtivas no sector informal das no sector formal é que a aquisição de capacidades produtivas e de gestão ocorre, basicamente, fora do sistema formal de educação²⁵.

Tendo em vista a realidade da exclusão educacional, do desemprego e da crise económica em Angola, o argumento acima mencionado deveria ser suficiente para o Governo aceitar as opções de políticas de apoio tanto à educação informal como ao sector informal da economia — e não ignorá-las, como tem sido o caso até agora.

Integrar “crianças de rua” na capacitação de mão-de-obra do sector informal

A discussão anterior apontou para a necessidade da promoção do sector informal da economia através do, *inter alia*, incentivo ao aumento da capacidade técnica da força de trabalho empregada neste sector. Uma vez que uma grande parte dessa força de trabalho tem sido, de facto, recrutada entre crianças e jovens adolescentes excluídos do sistema formal de educação, os incentivos ao aumento da capacidade produtiva deveriam ser destinados exactamente a elas, às “crianças de rua”.

Além disso, uma vez que as “crianças de rua” de facto não têm hipótese de retornar ao sistema de educação formal, parece lógico que os incentivos ao aumento da capacidade técnica da força de trabalho do sector informal deveriam ser concretizados através do sistema de educação e formação alternativo e informal e que tal sistema deve ser também promovido. Na linha de discussões anteriores, deve ser realçado que poderiam ser obtidos efeitos positivos sociais e económicos múltiplos — emprego produtivo, diversificação da produção e dos serviços, elevação do padrão de vida, integração social, etc. — se o ensino informal e a formação vocacional fossem orientados especificamente para as crianças “na rua”, prevenindo assim a sua contínua desvalorização social — ou seja que se tornem as “crianças da rua”.

²⁵ Numa das discussões mais enriquecedoras que ocorreram até agora, sobre políticas para o sector informal da economia, promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Quênia, deu-se especial ênfase ao carácter alternativo e informal da educação e da formação profissional adquiridas por aqueles que trabalham neste sector (ILO, 1972).

Contudo, já foram registradas algumas tendências positivas. Aparentemente como parte do processo de transição em direcção à democratização da sociedade e da economia angolanas, certas instituições governamentais começaram a promover activamente a introdução de conceitos e políticas que poderiam favorecer o estabelecimento de formas alternativas de ensino e, particularmente, de formação profissional. Enquanto algumas instituições já incluíram alterações concretas no seu funcionamento, outras têm potenciais que ainda não foram explorados, para romper com a actual exclusividade e ineficiência do sistema formal.

Uma importante iniciativa recente foi o Seminário Nacional sobre Estratégia de Formação e Desenvolvimento de Mão-de-Obra, em Junho de 1996 no Lobito ²⁶. Embora o termo “alternativa”, ou “informal” não apareça em nenhuma das recomendações deste Seminário, a sua realização pode ter efeitos positivos na promoção do ensino e da formação vocacional destinados às crianças e jovens adolescentes pobres, excluídos do sistema formal de formação profissional. Para este fim, contudo, seria necessário que a elaboração futura destas recomendações e a sua transposição em políticas, programas, ou projectos referisse explicitamente as formas “alternativas”, “informais”, “fora da escola”, “flexíveis”, “correspondentes às necessidades”, “adaptadas às condições dos formandos”, etc., de formação profissional e de desenvolvimento das capacidades da força de trabalho.

Por exemplo as crianças e jovens adolescentes pobres excluídos do sistema de ensino básico (ou, simplesmente as “crianças de rua”, se este termo for aceite) deveriam ser incluídos no futuro Plano Nacional para a Formação e Desenvolvimento de Mão-de-Obra, especificando:

- que os “excluídos do sistema de ensino básico” são uma categoria complementar na lista dos beneficiários-alvo prioritários, acima mencionada, ou que os “excluídos do sistema de ensino básico”, em verdade, pertencem, ou representam um subgrupo distinto dentro da categoria estabelecida anteriormente dos “jovens à procura do primeiro emprego” como beneficiários prioritários.

²⁶ Organizado pelo MAPESS, o objectivo deste Seminário foi criar uma plataforma para um apoio mais decisivo ao desenvolvimento de recursos humanos e sua institucionalização, necessária para combater os desequilíbrios estruturais no mercado de trabalho e para estimular uma mais rápida criação de oportunidades de emprego remunerado.

Mais, incentivos à formação profissional através da aprendizagem de produção e serviços em pequena escala poderiam incluir créditos, tecnologia, infra-estruturas, *marketing*, etc., especificamente para os proprietários e mestres do sector informal para encorajá-los a aceitarem crianças e jovens adolescentes para trabalhar nas suas firmas. Também, as ONGs empenhadas no ensino informal, na formação vocacional e em outras actividades que beneficiam as crianças e jovens adolescentes mais pobres, deveriam ser envolvidas no levantamento das necessidades de formação profissional, assim como no trabalho de definição da política e das actividades do Fundo especial acima mencionado.

Claro que nenhuma das ideias acima mencionadas ou semelhantes pode ser viável, a menos que as seguintes duas pré-condições sejam cumpridas, uma muito geral, a um macronível, e outra muito concreta e pragmática, a um micronível de consideração. A primeira pré-condição é que o desenvolvimento do sector informal da economia, incluindo a capacitação da força de trabalho deste sector, seja explicitamente apoiado através de políticas macro-económicas e de desenvolvimento social e através de suas medidas e instrumentos. Isto requereria uma estreita coordenação institucional, especialmente entre a Secretaria de Estado do Planeamento (SEP) e o MAPESS.

A segunda pré-condição, cuja satisfação é fundamental para a prestação do apoio institucional destinado às “crianças de rua”, é que os critérios definidos para obter o direito a programas de formação profissional em Angola tornem-se substancialmente mais flexíveis ou sejam mudados substancialmente. Nomeadamente, para fazer com que as “crianças de rua” tenham também direito a beneficiar de programas nacionais de formação profissional, a idade e o nível de instrução formal, como os únicos critérios que definem “jovens à procura do primeiro emprego” devem tornar-se bastante mais flexíveis (por ex., adoptando-se uma idade limite inferior mais baixa), ou melhor, ser inteiramente substituídos por critérios novos e mais justos, que não discriminem os já discriminados pela exclusão educacional. Por outras palavras, a elegibilidade deve ser garantida para as categorias de juventude como, por exemplo, “todos os que têm de garantir o seu próprio sustento”, ou, “os que entraram no mercado de trabalho”, ou “os que precisam de assistência para compensar a falta de instrução e de habilitações”, — ou seja, para as “crianças de rua”²⁷.

²⁷ É claro que se deve cuidar que tais definições não violem os padrões da OIT contra a exploração do trabalho infantil. Vicente defende: “A proibição (do trabalho infantil) deve abranger todos os jovens que não

Uma vez satisfeitas as duas pré-condições acima referidas, o ensino informal e os programas de formação vocacional para as “crianças de rua” poderiam ser desenvolvidos como actividades de continuação de algumas realizações e novas iniciativas recentes do MAPESS, e especificamente da Direcção Nacional para Emprego e Formação Profissional (DNEFP). Mais, pela natureza do seu mandato, a contribuição do Instituto Nacional de Alfabetização (INA) para o desenvolvimento de recursos humanos para o sector informal deveria ser de uma importância fundamental, uma vez que dificilmente qualquer negócio pequeno pode ser sustentável com empresários ou força de trabalho analfabetos. O problema, contudo, é que o INA deve fazer esforços adicionais para realizar programas de alfabetização funcional abrangendo uma população muito maior do que a actual. (Roca, 1997: 44-45).

Entre outras instituições pertencentes ao Ministério da Educação que poderiam também contribuir consideravelmente para o desenvolvimento do ensino informal melhor organizado e em massa, e implicitamente, para o desenvolvimento do sector informal da força de trabalho, merecem destaque o Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e o Instituto Médio Normal “Garcia Neto” (INGN). O INIDE poderia realizar as suas próprias investigações ou coordenar as de outras instituições (por ex., da DNEFP/MAPESS) e das ONGs, sobre contextos socioeconómicos e socio-culturais de desenvolvimento de currículos, programas e métodos de ensino adequados (ou seja, alternativos, flexíveis, sensíveis às necessidades, etc.)²⁸ O INGN, que actualmente sofre de uma fraca motivação *a priori* dos estudantes (ou seja, os futuros professores do ensino primá-

tenham atingido 15 anos ou estejam ainda submetidos à escolaridade obrigatória de 9 anos (no mínimo) a tempo inteiro que deverá ser imposta pela legislação angolana. Poderá, no entanto, consagrar-se a possibilidade de com 14 ou menos anos efectuarem certos trabalhos ligeiros ou exercerem actividades de natureza cultural, artística, desportiva, ou publicitária” (Vicente, 1994: 202).

²⁸ Isto poderia incluir investigações de campo, avaliações transversais de temas, experimentações-piloto, etc., em tópicos tais como: motivação dos pais em excluir os filhos do ensino; motivação das crianças para o abandono da escola; contexto psico-cultural e socio-económico do baixo nível de instrução entre repetentes e outros; os benefícios reais e imaginados pelos pais em relação aos custos com o ensino básico informal (ex., com os explicadores), assim com a exclusão das crianças da escola; estratégias de sobrevivência das crianças na rua; necessidades educacionais para a sobrevivência diária das crianças na rua; necessidades educacionais e perspectivas de vida das crianças na rua; adaptações pontuais dos currículos e programas existentes; criação de novos currículos e programas alternativos para corresponder às necessidades educacionais identificadas; integração do ensino básico com a formação vocacional; mapeamento das necessidades (Carta escolar) para o ensino básico alternativo fora da escola; identificação de entidades prestadoras de educação básica e de formação vocacional, alternativas e reconhecidas juridicamente, assim como o estabelecimento de suas redes; padronização de diplomas de vários níveis do ensino básico fora da escola; análise e adaptação de experiências de outros países em África e em outras partes do mundo, etc.

rio com baixos salários e mal reconhecidos socialmente) poderia tornar-se a instituição central para o aperfeiçoamento em métodos de educação e de formação de formadores, alternativos e sensíveis às necessidades ²⁹.

No fim desta discussão, há de ser salientado que igual importância deveria ser atribuída à formação profissional e ao ensino básico. De facto, é preciso integrá-los e oferece-los de uma maneira flexível, porque "...é essencial ter em conta que crianças desfavorecidas têm um trabalho a fazer à parte de frequentar a escola. Não deve ser esquecido que a razão destas crianças estarem na rua é a pobreza e que o seu objectivo fundamental diário é a aquisição de comida e dinheiro. Portanto, 'aprender' deve ser combinado com 'ganhar', quer incluindo na formação componentes de geração de rendimentos, quer organizando a formação em horários quando as crianças não têm de estar a ganhar para viver nas ruas. O currículo deve complementar este aspecto de ganhar dinheiro na vida desses jovens e os professores devem perceber a importância da necessidade das crianças obterem a sua alimentação e em que medida isso interfere com a sua formação" (ENDA *Youth Action*, 1986: 14-15).

Algumas experiências inspiradoras das ONGs

Foi já demonstrado em muitos estudos e programas/projectos de campo executados em diversos países que a promoção de actividades de pequena escala, geradoras de rendimentos, em conjunto com a educação básica informal, representa um meio viável para a integração social e económica das "crianças de rua". Alguns

²⁹ Nomeadamente, o Instituto poderia realizar formação, assim como publicar manuais, para todos os que estão envolvidos directa ou indirectamente em diferentes formas de ensino básico, tanto dentro como fora da escola, para crianças e jovens adolescentes pobres, tais como: a) professores da escola primária, que poderiam ser habilitados para lidar selectivamente com diferentes alunos (os dos *musseques*, potenciais desistentes, repententes, rapazes, raparigas, etc.); poderiam ser empregados pelo MAPESS, pelas ONGs e por outros para trabalhar a tempo parcial ou inteiro em programas e projectos de ensino básico fora da escola, o que poderia ajudá-los a melhorar sua motivação para o trabalho (estima social e rendimentos); b) activistas das ONGs, Igrejas, etc., poderiam ser habilitados para o ensino básico fora da escola e para dar atenção específica a crianças e jovens adolescentes pobres em diferentes circunstâncias (por ex., deslocados e refugiados, nos *musseques* sem escolas, em áreas rurais); as suas propinas de formação deveriam ser pagas ao Instituto pelos respectivos programas e projectos; c) formadores do Instituto Nacional de Alfabetização; deveriam ser habilitados para trabalhar mais efectivamente com jovens (e não só com adultos, como actualmente) na luta contra o analfabetismo regressivo; d) futuros formadores junto ao Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFOP) e ao ISCED.

exemplos concretos que poderiam inspirar futuras actividades semelhantes em Angola, são apresentados abaixo.

Um programa para o desenvolvimento das actividades de pequena escala, geradoras de rendimentos no Abidijão, Costa do Marfim, tinha como objectivo o crescimento e estabilização dos rendimentos das “crianças de rua” provenientes da lavagem de carros, do enchimento de pneus, dos serviços de cabeleireiro, de venda ambulante e de corte e costura, da construção em pequena escala e de vários tipos de reparações, etc., através

- da sensibilização das autoridades locais sobre o papel destas actividades e sobre a capacidade destas para absorver o desemprego entre os jovens;
- da educação das crianças de como poupar dinheiro, manter a higiene individual e colectiva, gerir o tempo de trabalho e o tempo de lazer, etc.;
- da garantia de uma maior segurança da criança pelo estabelecimento de cooperação com a polícia, para evitar maus tratos e a sua exploração;
- do contacto com empresas industriais e comerciais para aumentar o seu interesse pela subcontratação dos pequenos produtores;
- da diversificação das actividades de geração de rendimentos de raparigas (que tendem a estar limitadas aos serviços de cabeleireiro, mas que têm demonstrado aptidão para trabalhar também no comércio, no preparo de comida, tomando conta de locais públicos, como empregadas domésticas, lavadeiras, servidoras de café, etc.)
- da formação de educadores e animadores na procura e realização de “respostas economicamente viáveis à exclusão social” (Kokora, 1990).

Dentro do programa destinado à prevenção do uso de drogas e da delinquência na Bolívia, foi desenvolvida uma actividade especial na cidade de El Alto com o fim de prestar assistência às “crianças de rua” na gestão financeira e na poupança dos rendimentos gerados por suas actividades como engraxadores de sapatos, vendedores ambulantes, etc. Para esse fim, as seguintes actividades foram realizadas:

- um sistema de poupança foi criado com crianças “na” e “de rua”;
- as crianças foram sensibilizadas para a boa ou má aplicação dos seus ganhos, apesar destes serem por vezes muito pequenos;
- as crianças foram treinadas para planear e gerir suas finanças com autonomia, incluindo a aquisição progressiva de hábitos de comprar bens de consumo para uso diário (sabão, roupas, instrumentos de trabalho, etc.); e
- uma maior confiança foi estabelecida entre as “crianças de rua” e a comunidade local (Gratiniano & Grégoire, 1990).

Numa investigação em Libreville, Gabão, a pobreza, a desintegração da família polinuclear e das ligações de parentesco assim como o êxodo rural, foram identificados como as causas principais da delinquência juvenil. Como um seguimento deste estudo, foi iniciado um projecto sob os auspícios de instituições governamentais como o Ministério da Saúde e Desportos, Segurança Social, Justiça, Educação, etc., e em cooperação com ONGs, com o objectivo de:

- ajudar as “crianças de rua” a adoptar o sentido de responsabilidade e de vontade de exercer um trabalho produtivo, reconhecido socialmente;
- mostrar aos pais e à comunidade local que existem várias possibilidades de reintegração social das crianças delinquentes;
- despertar o sentimento de auto-estima entre as “crianças de rua”;
- formar educadores e animadores de rua; e
- estabelecer oficinas (de carpintaria, de agricultura, de jardinagem, etc.), iniciando pequenas actividades de geração de rendimentos (reparações várias, engraxamento de sapatos, lavagem de carros, venda de jornais, etc.) e bases para a criação de pequenas e médias empresas (Medza-Me-Nguema, e al., 1991).

Os principais resultados das entrevistas de uma investigação de campo sobre actividades de pequena escala praticadas por crianças e jovens adolescentes em Nouakchott, Mauritânia, foram:

- as condições de vida dos jovens “nas” e “das ruas” (idade média de 15 anos; entre os 9 e 20 anos) reflectem mudanças sociais caracterizadas pelo desaparecimento da tradicional solidariedade social, pela desintegração das famílias, pela rápida urbanização, etc.;
- foram identificadas como actividades artesanais mais típicas: a venda ambulante, principalmente de comida e cigarros, adquiridos no mercado grossista; o transporte de compras em carrinhos de mão, um importante substituto para a falta de transportes urbanos organizados, especialmente para os distantes bairros de lata nos subúrbios; a cobrança de bilhetes em mini-autocarros; a limpeza e corte de peixe; aprendizagem em oficinas de reparação de carros e outras; aprendizagem em talhos; lavagem de carros; reparação de pneus; tomar conta de crianças; engraxamento de sapatos; recolha e venda de resíduos de verduras para alimentar animais domésticos; carregar bagagem; trabalho auxiliar em bombas de gasolina; etc.;
- uma parte importante dos rendimentos era destinada às suas famílias, por ex., “à mãe pobre”, “ao irmão que estuda”, “ao pai doente”, “à irmã abandonada”;

- foram identificadas as seguintes necessidades prioritárias das “crianças de rua”: amizade e afecto; ensino e formação “ser habilitado”, “mudar a fonte de rendimentos”, “chegar a uma situação mais estável”; auto-estima e aceitação social, para “não serem identificados como delinquentes”;
- menos de metade pensava em continuar as suas presentes actividades; a maioria desejava tornar-se mecânicos “para ganharem bem e rápido”, assim como trabalhar no comércio, tornar-se funcionários públicos, soldados e polícias; seu conselho mais frequente “a um irmão mais novo” seria “arranjar trabalho”, “ir para a escola”, e “descobrir os seus próprios interesses e capacidades”.

Recomendações sobre o que deveria ser realizado como parte da política de assistência às “crianças de rua” na Mauritània são bastante relevantes e poderiam ser aplicadas em muitos outros países, incluindo Angola. Exemplos destas recomendações de políticas são dados abaixo.

- Estudos inter-sectoriais sobre “crianças de rua” deveriam ser executados regularmente, incluindo as mudanças das relações entre pais e filhos, as consequências da exclusão educacional, o impacto da comunicação social, etc.
- Postos de medicina preventiva e curativa deveriam ser organizados para jovens trabalhadores (semelhante aos centros de saúde nas escolas).
- Quiosques especiais deveriam ser construídos nos quais as “crianças de rua” poderiam ter os seus compartimentos para guardar os seus instrumentos de trabalho e outros pertences.
- Esquemas de pequenos créditos para as “crianças de rua” deveriam ser estabelecidos, e geridos por uma ONG, especialmente para equipar tecnicamente actividades geradoras de rendimentos, etc.
- Programas de treino deveriam ser elaborados, incluindo módulos adaptados a necessidades específicas, assim como à alfabetização funcional, gestão aplicada, melhoramentos tecnológicos, *marketing* (incluindo feiras e apresentação de produtos).
- As autoridades administrativas deveriam ser convencidas da necessidade de dar apoio às actividades em pequena escala.
- Uma campanha de informação/comunicação pública deveria ser organizada para dar prioridade a crianças e jovens em geral, sendo que deve ser dado apoio, em particular, às “crianças de rua” e às suas actividades em pequena escala. “Na opinião de certos círculos oficiais, essas actividades são só para adultos. Com a desregulamentação do Estado, estão a se criar muitas pers-

pectivas no pequeno sector privado. Neste sentido, seria mais do que justo reservar um bom lugar para as crianças e jovens adolescentes” (Kamara & El Michry, 1990).

A experiência do projecto “Kandengues Unidos”

Este projecto tem o seguinte objectivo geral: aumentar a capacidade das “crianças de rua” para sobreviver e construir um futuro para elas próprias, no contexto urbano. Os beneficiários imediatos são, primeiro, os grupos de “crianças de rua” da Baixa de Luanda e, segundo, as crianças dos *musseques* de Rocha Pinto, um típico subúrbio pobre, com falta de infra-estruturas e serviços básicos ³⁰.

A maioria das crianças não relaciona a educação com o seu futuro. Quando perguntadas sobre o que gostariam de ser, a maioria das crianças em Rocha Pinto respondeu “engenheiros”, “ministros”, “presidentes”, “médicos” e “pilotos”. Apenas poucas responderam que desejariam ser “motoristas”, “mecânicos” ou “pedreiros”. A maioria das raparigas respondeu “professoras” e “donas de casa”.

Roca & CIES (1996)

A filosofia e metodologia do projecto é, resumidamente, a seguinte: aumentar a capacidade das crianças para sobreviver de um modo independente num ambiente difícil, prestando-lhes assistência na descoberta e valorização dos seus próprios potenciais e necessidades e nos esforços para construção de um futuro melhor; fazer uso máximo dos recursos disponíveis — ou seja, das próprias crianças bem como da sociedade civil — que possam garantir uma integração socio-económica sustentável das “crianças de rua”.

As actividades relacionadas com o ensino consistem basicamente em: identificar e avaliar os problemas e necessidades específicas de cada criança e de cada

³⁰ Sobre o fenómeno dos *musseques* e sua “...expressão física e social de uma morfologia urbana improvisada, precária e em constante expansão, ocupada de uma maneira geral pelo habitantes economicamente mais pobres da capital angolana” ver Carvalho (1992). Pacheco defende que a “*mussequização*”, à parte da conotação pejorativa, revela um nível elevado de pauperização da população (1996: 2).

grupo através da comunicação directa e activa entre os beneficiários do projecto e o pessoal do projecto, com base no conceito e métodos de “acção- pesquisa participativa”³¹; levar a cabo a educação básica informal e desenvolvimento de habilidades (artes e ofícios); “educação para a vida” isto é., manutenção da higiene pessoal, comportamento em situações específicas, uso dos direitos civis, etc.³².

Revelou-se uma grande discrepância entre a escolarização formal e o nível real de instrução das crianças de rua entrevistadas em Rocha Pinto. Quase nenhuma das que completaram a 3.^a classe pôde ler com facilidade uma frase curta, escrever seu nome e fazer um cálculo simples. Também dois terços das que completaram a 1.^a e 2.^a classes (sendo a maioria repetente) podiam ler, escrever e calcular com grande dificuldade e um terço não podia fazer.

Roca & CIES (1996)

As actividades educacionais e outras, têm tido efeitos iniciais importantes no grupo-piloto de crianças “da rua” da Baixa de Luanda³³. Por exemplo, membros deste grupo adquiriram o hábito de tomarem mais cuidado com a higiene pessoal, saúde e nutrição (banho, lavagem de roupas, comer alimentos saudáveis, etc.); aprenderam, ou renovaram conhecimentos anteriores, como ler e escrever, bem como fazer cálculos simples; começaram a exprimir o desejo sincero de ir à escola (para aprender e especialmente, para “serem como crianças normais”), sendo que

³¹ A “acção-pesquisa participativa” é o processo que consiste basicamente em analisar e recolher informação acerca de um problema concreto e importante com a intenção de planejar uma acção para o combater. A diferença entre a acção-pesquisa e uma pesquisa comum é que a primeira é conduzida pelas próprias “crianças de rua” e com o apoio dos animadores ou “professores de rua” (ENDA TM, 1995:10).

³² Todas as actividades estão a ser realizadas por grupos de “educadores de rua / animadores”, compostos por professores primários, especialmente recrutados e formados pelo projecto em conceitos e métodos de acção-pesquisa participativa. Eles têm sido apoiados tecnicamente por *experts* nacionais e internacionais na área da educação funcional, formação vocacional, psicologia social, pedagogia, etc.

³³ Díficeis barreiras socio-psicológicas e outras tiveram de ser transpostas antes que uma relação de confiança fosse estabelecida entre as crianças e um projecto deste tipo, isto é, um projecto que não distribui quaisquer roupas e alimentos, como tantos outros projectos, mas está disposto a oferecer “somente” conselhos práticos e educação básica.

alguns chegaram mesmo a ser admitidos numa escola primária³⁴; habituaram-se a pedir conselhos ao pessoal do projecto em como lidar com a policia e outras instituições (por exemplo, sobre o problema da falta de certificados de nascimento e bilhetes de identidade), em como resolver problemas concretos de vivência na rua, tais como cuidados de saúde, protecção de direitos civis, segurança de objectos pessoais, etc.; são sensibilizados para a necessidade de melhorar as actividades existentes geradoras de rendimentos e organizar novas (engraxamento de sapatos, lavagem de carros, entrega de alimentos, etc.), incluindo a gestão financeira (investimentos, poupanças); começaram a aceitar pequenos empréstimos do projecto (em dinheiro e materiais) para seus próprios empreendimentos, assim como a pagar os empréstimos conforme os termos escritos do acordo; e, estão mostrando sinais de autoconfiança e auto-estima; por exemplo, eles agora têm pena daqueles que continuam a viver na sujidade, que tomam estupefacientes, comem dos contentores de lixo, etc. e estão cada vez mais dispostos a pensarem no futuro que iriam ter: sem instrução, sem habilidades remuneradas, sem família, socialmente excluídos, perseguidos, dormindo nas ruas e vivendo na miséria como vivem, hoje em dia.

Além da mendicância, as actividades mais comuns entre “as crianças de rua” da Baixa de Luanda são: tomar conta de e lavar carros, ajudar em carga e descarga, ajudar mulheres vendedoras no mercado, carregar água para apartamentos, carregar compras, etc. Os rendimentos médios são de 1,5 milhões de novos kuanzas por dia (o salário de um professor primário é de 5 milhões por mês; um dólar americano é igual a 700 novos kuanzas). Não podem exercer actividades mais complexas, como engraxamento de sapatos por falta de dinheiro para investir em material, por falta de lugar seguro para guardar seus pertences, etc.

CIES (1997)

³⁴ O projecto conseguiu matricular as “crianças de rua” que expressaram um forte desejo de fazê-lo, embora isso tenha tido um sucesso muito limitado. De facto, a maioria deles desistiu: o currículo é inadequado e demasiado rígido; muitas vezes eles são motivo de troça e marginalizados por professores e colegas; não podem cumprir o horário das aulas porque têm que ganhar a vida; ou a sua capacidade de concentração é muito limitada devido ao tipo de vida que enfrentam e à sua inexperiência com o ensino.

O trabalho com o grupo-piloto das crianças “na rua”, nos *musseques* de Rocha Pinto, o qual começou em Janeiro de 1996, consiste na combinação das actividades exploratórias, educacionais e de animação da comunidade local. Os resultados obtidos representam, até agora, uma base sólida para actividades futuras. Por exemplo: dois grupos principais aderiram ao projecto, isto é, um “grupo central” estável de cerca de 70 crianças e algumas centenas de crianças que mostram interesse pelas actividades colectivas do projecto. O “grupo central”, dividido em vários pequenos subgrupos tem sido activo na acção-pesquisa participativa, apoiado pelo pessoal do projecto (“educadores de rua / animadores”). Para os grupos mais pequenos de crianças, compostos principalmente pelos que abandonaram e por aqueles que nunca foram à escola, foram organizadas “classes” de educação básica informal numa base regular várias vezes por semana, a horas estabelecidas e em locais na vizinhança³⁵. Também, foram organizadas actividades desportivas e recreativas, como parte dos esforços para promover e reforçar a coesão social e cooperação a nível da comunidade local, reforçar a comunicação entre os beneficiários do projecto e outras crianças, assim como para aumentar a visibilidade do projecto em si. Foram dados os primeiros passos para criar condições de formação vocacional e de geração de rendimentos através da identificação *in loco* de artesãos de produtos comercializáveis, tais como cestos, objectos em barro, roupas, etc., os quais estariam dispostos a transmitir os seus conhecimentos e habilidades às crianças interessadas³⁶. A animação e organização da comunidade local foi muito encorajada com a abertura da Casa da Amizade (uma construção simples com duas divisões) onde a criatividade das crianças (e cada vez mais dos seus pais), a camaradagem, etc., podem ser demonstradas através de uma variedade de actividades desenvolvidas em conjunto³⁷.

Além de trabalhar directamente com crianças “na” e “da rua”, as actividades complementares, igualmente importantes do projecto “Kandengues Unidos”, incluem: a formação do pessoal do projecto, bem como do pessoal do MINARS e de numerosas ONGs, que lidam com as crianças pobres; produção de materiais

³⁵ Vendo classes como estas, as outras crianças também se sentiram atraídas, o que mostra em si o quanto forte é o desejo de educação, isto é, de “aprender a razão das coisas” ou, como muitos dizem, para não “ficarem estúpidos”.

³⁶ As negociações com estas pessoas indicam que é possível estabelecer acordos com eles, conseguindo que o problema da falta de materiais, ferramentas e espaço seja resolvido de algum modo.

³⁷ Além das instalações recentes estabelecidas por algumas seitas religiosas, não há outros espaços comuns na vizinhança. A Casa da Amizade, que já provou ser demasiado pequena para acolher todos os que gostariam de tomar parte dela, terá de ser alargada.

didáticos; pesquisas, estudos e oficinas; documentação; informação, sensibilização pública e publicações sobre as “crianças de rua” em Angola e no estrangeiro; reforço do apoio institucional; promoção de microprojectos para “crianças de rua” realizados por ONGs nacionais; e, prevenção da violência e abuso de menores.

Elsa (10) de Rocha Pinto ganha dinheiro vendendo água fresca, doces, cebolas e faz “outros negócios que a mãe lhe manda fazer”. Está a repetir a 1.ª classe, ainda é analfabeta e sofre de falta de concentração.

Aida (13) nunca esteve matriculada na escola mais próxima, em Rocha Pinto, porque não possui certidão de nascimento. Ambos os pais morreram. Não podia pagar explicações e continua a ser analfabeta. Aida passa o dia inteiro a tomar conta de dois primos bebés e duas pequenas crianças da vizinhança.

Roca & CIES (1996)

Este projecto já demonstrou:

- que as “crianças de rua” são geralmente receptivas à assistência baseada em conselhos práticos e de educação funcional oferecidos na rua, e que para atraí-las, não é necessário doar-lhes alimentos, roupas, etc. ou oferecer-lhes abrigo em instituições de assistência social; e
- que a educação formal, o incentivo à criatividade e auto-estima, as actividades de desenvolvimento de habilidades e outras actividades de educação alternativa com as “crianças de rua” na Baixa de Luanda, poderão produzir efeitos positivos apesar das muitas dificuldades sócio-psicológicas e físicas encontradas lidando com elas; mas também
- que é de uma importância estratégica dar maior atenção e intensificar o trabalho preventivo com as crianças pobres dos subúrbios, fora do ensino formal, isto é, aquelas que estão “na rua” oferecendo-lhes educação alternativa, prática, orientada para o desenvolvimento de habilidades e para a vida diária nos *musseque*. Estas crianças poderiam ser não só compensadas adequadamente pela exclusão educacional, mas também, não sentiriam necessidade de fugir de casa para a Baixa “mais atractiva”, onde se tornariam crianças “da rua”.

Conclusões e sugestões

As dificuldades endógenas e exógenas têm impedido o sistema de educação angolano de abranger a maioria da população em idade de frequentar a escola primária, especialmente entre os mais pobres. Alguns desses impedimentos podem, eventualmente, enfraquecer e mesmo desaparecer com o processo de paz, mas a exclusão educacional em massa continuará por bastante tempo. Se não for por outra razão objectiva, é mais do que provável que a dinâmica e estrutura demográficas do país não permitirão a diminuição da exclusão em massa das “crianças de rua”, ou seja, das crianças “na rua” e, ulteriormente, “da rua”.

As crianças e jovens adolescentes pobres não têm outra alternativa senão executar qualquer actividade económica remunerável disponível (produção de bens e serviços) para sobreviver (e algumas vezes para ajudar as suas famílias, também). Sua motivação para adquirir conhecimentos e habilidades, está, assim, directamente ligada à obtenção de um emprego. Na falta de assistência exterior, eles aprendem espontaneamente “no trabalho”. Isso, contudo, não lhes possibilita descobrir totalmente e desenvolver os potenciais criativos individuais, o que, por sua vez, reduz as suas opções de melhores empregos e de uma melhor qualidade de vida a longo prazo.

Portanto, a assistência orientada para a educação e capacitação produtiva, seria atraente para as “crianças de rua” se pudesse: dar “lições” tiradas de suas vidas e actividades económicas, ou seja, estimulá-las a procurar soluções viáveis para os problemas da sobrevivência diária, tais como, saúde e alimentação, geração de rendimentos, direitos civis; submeter as crianças a experiências concretas como trabalhar como aprendizes em pequenas empresas, ou começar os seus próprios negócios, como parte integrante do desenvolvimento das suas capacidades produtivas e de gestão; respeitar o princípio da liberdade individual de escolha das “crianças de rua” para aderirem a assistência deste tipo, isto é, contrastando com as condições impostas em instituições de assistência social.

Uma futura estratégia oficial de assistência às “crianças de rua” deveria ser baseada no conceito de assistência orientada para o desenvolvimento da pessoa, o que significa que as crianças e jovens adolescentes pobres deveriam receber instrução básica, habilitações produtivas e ser-lhes estimulada a criatividade e auto-estima como base para sua prosperidade económica e integração social. A susten-

tabilidade de tal estratégia deveria ser garantida se fosse planeada e implementada sob as seguintes condições:

- combater a exclusão educacional deve ser considerado como um meio de aliviar sua principal causa — a pobreza, ou seja, não satisfação das necessidades básicas humanas, desperdício de potenciais criativos, dependência na ajuda externa e desespero;
- formas não convencionais do ensino básico e de capacitação produtiva devem ser reconhecidas e promovidas, como meios rentáveis, relevantes socialmente e sustentáveis, entre a juventude pobre quando de sua entrada no mercado de trabalho;
- uma vez que o sector moderno não é capaz de absorver a mão-de-obra jovem disponível, só é lógico legalizar e deliberadamente promover o desenvolvimento do sector informal da economia, baseado na produção e em serviços em pequena escala com uso intensivo de mão-de-obra.

Como instituições centrais no sistema de coordenação intersectorial que deve ser estabelecido, o MED, o MAPESS e o MINARS deveriam formar uma plataforma comum, contendo a estratégia e o programa de acção para a promoção do ensino básico não convencional e da formação vocacional para as “crianças de rua” (ou para “crianças e jovens adolescentes pobres”), dando ênfase à necessidade de promover a assistência orientada para o desenvolvimento às “crianças de rua” e de atribuir a máxima prioridade ao trabalho preventivo (isto é, com as crianças “na rua”). Estes Ministérios deveriam, em cooperação com o Ministério do Planeamento, tomar as medidas necessárias para a legalização e incentivo do sector informal da economia como um promissor empregador das “crianças de rua” a longo prazo.

Os três ministérios centrais deveriam também articular a sua cooperação conjunta com as ONGs. Para esse fim, as ONGs deveriam ser convidadas a propor a sua própria estratégia e programas de acção, avaliando a situação e propondo métodos adequados para prevenir ou remediar o modo de lidar com as potenciais e existentes “crianças de rua”. A troca de experiências sobre questões conceptuais e práticas entre a coordenação interministerial e as ONGs, assim como negociações com potenciais doadores de ajuda internacional, deveriam ser promovidas numa base regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Ruy Duarte de (1992) — *A Propósito do que se não Sabe sobre os Musseques de Luanda*. Ciências Sociais — Textos de Análise III. Luanda: CODESRIA / Grupo de Trabalho Angola.
- CIES (1997) — *Cada um Fala a sua Verdade. Histórias do Murallhão*. Projecto “Kandengues Unidos”. Luanda: CIES.
- CIES (1996) — *Projecto “Kandengues Unidos”*. Luanda: CIES.
- COUTO, Fernando Gilberto Cunha de Sousa (1995) — *Educação*. Luanda: CIES.
- DALLAPE, Fabio (1988) — *An Experience with Street Children*. Nairobi: Man Graphics & Undungu.
- DALLAPE, Fabio & GILBERT, Cèline (1995) — De la pratique à la théorie: guide méthodologique. *Enfants en recherche et en action — Une alternative africaine d’animation urbaine*. pp.43-146. Dakar: ENDA Editions, Série Etudes et Recherches, n.º 181-182-183.
- ENDA TM (1995) — *Enfants en recherche et en action — Une alternative africaine d’animation urbaine*. Dakar: ENDA Editions, Série Etudes et Recherches, n.º 181-182-183.
- ENDA Youth Action (1986) — *Report of a Workshop on the Rehabilitation of Destitute Youth*. Nairobi, May 1986. Dakar: ENDA Tiers Monde.
- FAZENDERO, António (1992) — *Relatório de Missão*. Projecto Angola/89/018 PNUD. Luanda: PNUD.
- GOURGEL, Ana Afonso & BATALHA, Nilsa de Fátima (1996) — *Estudo do Fenómeno: Crianças em Situação de Rua em Luanda*. Luanda: MINARS/CIES.
- GRATINIANO, Avial R. & GREGOIRE, Michel (1990) — *Système d’épargne pour l’enfant travailleur*. Dakar: ENDA TM — Jeunesse Action.
- ILO (1972) — *Employment, Incomes and Equality: A Strategy for Increasing Employment in Kenya*. Geneva: ILO.
- KAMARA, Cheikh Saad Bouh & EL MICHRY, Athié Mohamed (1990) — *Les petits métiers exercé par les enfants et les jeunes de Nouakchpt*. Dakar: ENDA TM — Jeneusee Action.
- KOKORA, François (1990) — *Reponses economiques et appui aux petits metiers à Abidjan*. Dakar: ENDA TM — Jeunesse Action.
- MAPESS (1995) — *Estratégia para a Redução do Desemprego*. Luanda: GEPE/MAPESS.
- MAPESS (1996) — *Comportamento do Mercado Nacional de Emprego durante o Ano de 1995*. Luanda: DNEFP/MAPESS.
- MAPESS (1996a) — *Conclusões e Recomendações. Seminário Nacional sobre Estratégia de Formação e Desenvolvimento de Mão-de-Obra*. Lobito, 27 e 28 de Junho de 1996.
- MED (1995) — *Cronograma de Implementação da Reforma Educativa*. Luanda: Ministério da Educação.
- MED/UNICEF (1993) — *A Criança em Situação Difícil — Manual de Informação para Professor do 1.º Nível*. Luanda: Ministério da Educação & UNICEF.
- MEDZA-ME-NGUEMA, Jeannette E., et. al. (1991) — *Projet “Jeunesse en difficulté”*, Libreville, Gabon. Dakar: ENDA TM — Jeunesse — Action.
- PACHECO, Fernando (1996) — *Luanda, Essa Desconhecida*. Luanda: ADRA/CIES.
- PNUD (1995) — *Relatório do Desenvolvimento Humano 1995*. Lisboa: Tricontinental Editora.
- PPONGD (1995) — *Desenvolvimento: Dívidas e Esperanças*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONG para o Desenvolvimento.

- ROCA, Zoran & CIES (1996) — Diagnostico de Situação Educacional das Crianças do Bairro Rocha Pinto — Questionário individual. Luanda: CIES.
- ROCA, Zoran. (1997) — *Educação de Crianças e Adolescentes Pobres em Angola*. Roma/Luanda: CIES.
- SIMÃO, Pinda (1994) — Education in Angola in the Post-Apartheid Era: Overcoming Physical and Spiritual Destruction. In: *Transcending the Legacy—Children in the New Southern Africa*. AEI, SARDC, UNICEF.
- TERENZIO, Fabrizio (1995) — *Problématique des enfants en situation difficile. Enfants en recherche et en action action — Une alternative africaine d'animation urbaine*. pp. 23-39. Dakar: ENDA Editions, Série Etudes et Recherches, n.º 181-182-183.
- UNDP (1993) — *Human Development Report 1993*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO/UNICEF/MED (1993 — *Angola — Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Estudo Sectorial . Tomo I + Tomo II (Anexos). Luanda: UNESCO.
- VICENTE, São (1994) — *A Estabilização da Economia de Angola*. Luanda: Edição do Autor.