

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**Políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano:  
Para uma intervenção na escola de Mambandi**

**Joaquim Nhanganga Tyombe**

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Administração Escolar**

Orientadora:

**Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar**

**ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa**

**Junho, 2016**

## RESUMO

A qualidade da educação está intimamente ligada à existência, eficácia e eficiência de políticas educativas.

Este trabalho é sobre as políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano. Avalia a existência ou não, a eficácia ou não destas políticas, no contexto em referência, tendo como pano de fundo a importância das dinâmicas de envolvimento parental nos processos de educação dos seus filhos e da família, enquanto base sobre a qual está estruturada a sociedade Angola.

A realidade concreta estudada é da escola de Mambandi, uma das muitas escolas rurais angolanas. Tendo-se observado uma relação e comunicação escola-família quase nulos, este trabalho com o projeto *Umbo Lyange Sikola Yange*, lança as bases para uma intervenção, na escola e no *kimbo*, destinada a alicerçar a qualidade da escola de Mambandi, enquanto organização educativa e contribuir, desta feita, para o estudo das políticas educativas de apoio à família em Angola. Trata-se de pensar a escola para necessidades concretas, de modo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso e sustentável da sociedade angolana, em geral, e de Mambandi, em particular, a partir de um modelo de escola que facilita quer o sucesso educativo dos filhos quer a formação e cooperação dos pais na educação dos seus próprios filhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educativas, apoio, família, *kimbo*, educação, Angola, escola de Mambandi, intervenção.

## ABSTRACT

The quality of education is closely linked to the existence, effectiveness and efficiency of educational policies.

This work is about education policies to support families in the Angolan rural context. It evaluates the existence or not, the effectiveness or not of these policies in the context of reference. The study has as its backdrop the importance of parental involvement dynamics in the education process of their children and the family as the basis on which is structured the Angolan society.

The concrete reality studied in this work is the school of Mambandi, one of many Angolan rural schools. Having observed in there an almost zero relationship and communication school-family, with the project *Umbo Lyange Sikola Yange* this study lays the foundations for an intervention at school and *kimbo*, designed to underpin the quality of Mambandi school, as an educational organization and contribute, this time to the study of educational family support policies in Angola. It is thought the school for specific needs, to provide a harmonious and sustainable development of the Angolan society in general and Mambandi in particular from a school model that facilitates both the educational success of children and the training and cooperation of parents in the education of their own.

**KEYWORDS:** Educational policies, support, family, *kimbo*, education, Angola, Mambandi school, intervention.

## ÍNDICE

SIGLAS E ABREVIATURAS.....	v
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - DIAGNÓSTICO E ENQUADRAMENTO DO PROJETO.....	3
1. O PAPEL DA ESCOLA NO APOIO À FAMÍLIA .....	4
1.1 Uma abordagem pelas políticas públicas familiares .....	5
1.1.1 Do Ministério da Família e Promoção da Mulher .....	5
1.1.2 Do Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial.....	7
1.1.3 Para uma caracterização das políticas de apoio à família, em geral.....	9
1.2 Apoios educativos .....	11
1.2.1 Relação escola-família .....	11
1.2.2 A ação social escolar .....	13
1.2.3 A necessidade de um programa integrado de apoio à família no contexto rural.....	14
1.3 Do sistema educativo angolano ao apoio da escola à família - Síntese reflexiva.....	15
2. METODOLOGIA .....	18
3. A ESCOLA DE MAMBANDI COMO REFERENTE IMPÍRICO E ANALÍTICO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE APOIO À FAMÍLIA .....	20
3.1 Caracterização Geral da escola de Mambandi.....	20
3.1.1 A escola de Mambandi .....	20
3.1.2 A População .....	22
3.1.3 A administração local.....	23
3.2 Relação escola-família .....	24
3.2.1 Comunicação escola-família .....	25
3.2.2 Relação escola-professores-família.....	27
3.2.3 As principais necessidades em matérias de políticas de apoio educativo à família .....	30
PARTE II - DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO.....	32
4. <i>UMBO LYANGE SIKOLA YANGE (ULSY)</i> .....	33
4.1 Definição do Projeto.....	33
4.2 Intervenção na escola de Mambandi .....	34
4.2.1 Formação e quantificação dos recursos humanos.....	35
4.2.2 A requalificação das infraestruturas .....	36
4.2.3 A gestão e administração de proximidade.....	37

4.3 Intervenção no kimbo.....	38
4.3.1 Um <i>kimbo</i> , um quadro.....	38
4.3.2 Ver o caderno do filho.....	39
4.2.3 Ouvir a escola.....	39
5. Avaliação do Projeto .....	39
5.1 Em relação à intervenção na escola e no <i>kimbo</i> .....	40
5.2 Em relação aos objetivos gerais do Projeto.....	41
5.3 Modelos e instrumentos da avaliação.....	41
CONCLUSÃO .....	43
BIBLIOGRAFIA.....	45

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 .....	19
Quadro 2.2 .....	19
Quadro 3.1 .....	25
Quadro 3.2 .....	27

## SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	= Artigo
BM	= Banco Mundial
CNC	= Concelho Nacional Da Criança
INE	= Instituto Nacional de Estatística
MFPM	= Ministério da Família e Promoção da Mulher
MPDT	= Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial
MPLA	= Movimento Popular de Libertação de Angola
ONGs	= Organizações Não-governamentais
PND	= Plano Nacional de Desenvolvimento
ULSY	= <i>Umbo Lyange Sikola Yange</i> (Meu <i>Kimbo</i> Minha Escola)
ZIP	= Zona de Influência Pedagógica

## INTRODUÇÃO

A agenda política angolana caracteriza-se, nos nossos dias, por uma ampla campanha do desenvolvimento do país que passa pelo desenvolvimento da comunidade rural. Para o efeito, consagra a educação como um dos seus elementos decisivos.

Se em África o homem é família (Asúa Altuna, 2006), é no contexto rural que tal realidade se apresenta com mais profundidade. Pelo que estudar as políticas de educação no contexto rural não resultaria em sucesso se se não contemplasse a realidade da família.

Sendo rural e, *mutatis mutandis*, o protótipo da configuração sociocultural e organizacional do contexto rural da Província da Huila, segunda maior, das dezoito províncias de Angola (INE, 2014), a escola de Mambandi é um espaço para observar o desfasamento social e educativo entre a escola e a vida familiar, a incapacidade de participação das famílias na escola e os riscos que a fraca qualidade de educação provoca na vida familiar e no desenvolvimento da comunidade rural.

O presente trabalho, sobre as políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano, visa dar um contributo no âmbito do que acima se afirma, pretendo atingir os seguintes objetivos:

- Dar contributos para a melhoria da qualidade de educação e do sistema educativo angolano, a partir de uma realidade local;
- Compreender e analisar a ação do governo/estado angolano em confronto com as expectativas e/ou representações da família, no que respeita às políticas educativas de apoio à família;
- Avaliar as consequências concretas das políticas educativas de apoio à família num contexto sociofamiliar e escolar rural específico;
- Contribuir para o estudo e definição de políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano;
- E, mais concretamente, contribuir para qualidade de educação e suporte familiar na escola de Mambandi;

Parece-nos não haver dúvidas quanto à existência de políticas educativas de apoio à famílias no contexto Angola. A questão que se podia colocar, vendo a realidade das escolas, é sobre a clareza, especificidade e o modo da apropriação destas políticas na administração da educação.

O trabalho é composto por duas partes. A primeira parte é um diagnóstico e enquadramento do estudo. É composta por três capítulos: O primeiro visa enquadrar teórica e historicamente o papel da escola no apoio à família, olhando para ela também como espaço de leitura das políticas públicas para o desenvolvimento das famílias e sua integração no contexto geral do país. O segundo será relativo aos aspetos metodológicos. O terceiro, focado na escola de Mambandi, visa a sua caracterização e a análise das políticas educativas e familiares numa realidade local concreta, a sua operacionalização bem como as necessidades delas para a qualidade da educação e da vida das famílias.

A segunda parte é o desenho de um modelo de intervenção na escola de Mambandi. *Umbo Lyange Sikola Yange (ULSY)* representa a proposta deste trabalho para dar uma nova configuração quer às estruturas de gestão e administração da educação na escola de Mambandi, quer ao *modus vivendi* da população de Mambandi, procurando levar a escola para dentro das entranhas da realidade cultural do *kimbo*<sup>1</sup>. Esta parte está dividida em dois capítulos, o primeiro virado para a intervenção como tal e o último que trazendo uma proposta da avaliação.

Há diversos elementos que abonam em favor da pertinência deste trabalho e da sua originalidade: já nos referimos à vasta campanha do Executivo angolano por um desenvolvimento que passa pela intervenção na área rural e nas famílias, através da educação; as políticas educativas em Angola, em nossa opinião, são pouco estudadas, pouco diversificadas, pouco divulgadas; é a primeira vez que, na história de Mambandi, se faz um estudo sistemático de um projeto de intervenção com base nas políticas educativas de apoio à Família; e a comunidade local está mobilizada para melhorar a qualidade de educação dos seus filhos. Prova disso é que quase todas as crianças em idade escolar estão na escola e as salas de aulas existentes em Mambandi são todas de iniciativa local e quase todas construídas com os recursos locais. Portanto, este é um trabalho pertinente e até urgente.

---

<sup>1</sup> *Kimbo* ou *quimbo* ou ainda *eumbo* (em *luhanda*, língua local de Mambandi), descreve um conjunto de casas, em geral entre cinco a treze ou mais, onde vive uma determinada família.



## **PARTE I - DIAGNÓSTICO E ENQUADRAMENTO DO PROJETO**

## 1. O PAPEL DA ESCOLA NO APOIO À FAMÍLIA

Maria Pinto (2014:367) afirma que a escola não se deve constituir num «espaço multiusos», exigindo-lhe tudo menos ensinar. Mas ainda assim, como muitos autores, reconhecem que «um sistema educativo é determinante para dar competências, preparando para a vida e a autonomia - no saber pensar e no saber fazer» e isto faz da escola «parte essencial» naquilo que chamou «processo de "homonização"», ou seja, «o processo de crescimento e formação do ser humano». Não podemos não concordar com esta autora. De facto se a escola não é tudo neste processo, naquilo que lhe é essencial, serve e deve servir o propósito do desenvolvimento integral da pessoa humana. Não se orientando apenas para formar trabalhadores de diversas funções sociais conforme as necessidades da vida ativa e do mercado do trabalho, ela deve acima de tudo formar membros ou cidadãos de uma sociedade (Touraine, 1997). Neste sentido, a escola torna-se um lugar de encontro e cruzamento de interesses e de partilha entre o Estado e a família: aquele na qualidade de prestador dos seus serviços aos cidadãos e esta na de primeiro responsável pelo desenvolvimento harmonioso dos seus membros, pela preservação da sua identidade e conservação dos valores culturais e familiares. A escola é, portanto, um «espaço» privilegiado para a concretização das políticas públicas e de construção do desenvolvimento humano e crescimento económico sustentáveis das sociedades.

Concordamos com Touraine quando diz que na escola e, mais particularmente, nos seus programas de educação podemos verificar «o espírito e a organização da sociedade» (Touraine, 1997:353). Ela está, nos nossos dias, efetivamente implicada de forma central nas configurações das sociedades atuais (Martins, 2014) e, como diz Grilo (2014:711), «o progresso e o desenvolvimento de um país, de uma sociedade ou de um povo passa hoje e cada vez mais pela educação e pela formação de toda a população». Na escola podemos fazer a leitura da agenda política de desenvolvimento social e da compreensão das relações de forças que definem e fazem mover a política. Nela se pode perceber e projetar não só as transformações sociais que ela provoca ou é chamada a provocar, mas também aquelas que acontecem no interior da própria escola: as novas funções, os novos públicos, novos atores, as práticas pedagógicas, os novos modelos de gestão e de organização (Silva, 2014).

Numa sociedade onde a família é a referência básica do desenvolvimento social que se pretende sustentável, perceber e/ou conceber o apoio que a escola dá as famílias é fundamental. Trata-se aqui do debate ou operacionalização de políticas educativas que redundem, nas palavras de Grilo, num «projeto educativo que satisfaça os interesses do país e das comunidades envolventes de cada escola» (Grilo 2014:711), do Estado e das famílias.

Na secção a seguir abordamos as políticas públicas familiares no contexto angolano. Observamos a sua transição para o sistema educativo, com o intuito de compreender a política familiar que sustenta a ação do governo no contexto angolano e aferir, para o efeito do nosso trabalho, o apoio

prestado ou a prestar à família, enquanto célula não só da sociedade mas também do desenvolvimento sustentável e formação sólida dos indivíduos e da nação angolana.

### **1.1 Uma abordagem pelas políticas públicas familiares**

Uma questão essencial que se nos apresenta logo à partida é se existe, em Angola, uma política familiar definida como tal.

Sobre o reconhecimento e a proteção da família pelo Estado, enquanto «núcleo fundamental da organização da sociedade», a constituição da República de Angola é claramente afirmativa (art. 35º).

Da Constituição para a política, o Ministério da Família e Promoção da Mulher (MFPM), embora na sua origem e missão esteja virado para a defesa dos direitos e da promoção da mulher no seio da família ([www.minfam.gov.ao](http://www.minfam.gov.ao)), parece-nos, nos seus programas, claramente representar aquela instituição com políticas e programas do Executivo angolano (do MPLA<sup>2</sup>) que podem dar resposta positiva a esta questão. Por isso, exploramos aqui o seu Plano de Ação de 2013 para identificar as linhas de força atuais e de interesse deste trabalho.

Para uma análise cruzada, abordaremos também o Plano Nacional do Desenvolvimento de Angola 2013-2017 para ver, sobretudo, nos sectores sociais de educação e desenvolvimento rural, a operacionalização das políticas familiares. Tal exercício orienta-se para a perceção do apoio educativo que é dado à família no contexto rural angolano.

#### **1.1.1 Do Ministério da Família e Promoção da Mulher**

Nas suas políticas públicas de prestação dos serviços sociais, o executivo angolano propôs-se remover gradualmente aquilo que chamou de «constrangimentos que de forma genérica influenciam negativamente na vida das famílias angolanas» (MFPM, 2013:9). Para o efeito, criou, em Março de 1991 a Secretaria de Estado para a Promoção e desenvolvimento da Mulher que, em Setembro de 1997, foi elevada a Ministério de Família e Promoção da Mulher.

Para o reforço institucional deste ministério, existe, entre os seus órgãos consultivos, o Conselho Nacional Consultivo da Família, com implantação a nível central e de cada província. O seu objetivo é «assegurar a participação dos vários organismos do estado» e não só, «na realização dos objetivos em matéria de família» (MFPM, 2013:9). Por isso, esta instituição afirma-se como sendo a «instituição com responsabilidades directas pelas questões da família a nível do executivo». Compete-lhe a elaboração «de políticas para dar respostas as exigências atuais e a dinâmica das questões e fenómenos sociais relacionados com as famílias angolanas» (MFPM, 2013:2).

No seu principal Plano de Acção de 2013, entendido como «instrumento de políticas transversais», propõe-se reforçar e harmonizar as componentes de políticas, programas e projetos

---

<sup>2</sup> O MPLA é o partido angolano que governa desde a independência do País a 11 de Novembro de 1975.

orientados para a família, «no quadro de uma abordagem global e integrada do desenvolvimento sustentável», com vista à construção de uma sociedade angolana assente na valorização da família. O Ministério em referência pretende alcançar os valores de convivência «universalmente aceites» e os «valores culturais da angolanidade» e encontra na família «a primeira instituição» a quem se deve restituir o «papel natural na moldagem dos seus membros» e aquela cujas competências devem ser reforçadas para a melhoria da qualidade de vida (MFPM, 2013:2).

É oportuno notar que este Ministério não parece pretender apenas fazer parceria com a família para a formação dos seus membros. Mas, sendo esta a que molda e forma os seus próprios membros, o papel do Estado será de reforçar e/ou apoiar aquilo que é, em primeiro lugar, a responsabilidade e os direitos da família. Isto é importante para este trabalho, mas também o é para o debate quando se pensa a família e o seu lugar na sociedade. É o que, a título de exemplo, Maria Eusébio expressa quando aborda a questão europeia. Parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta, no seu artigo 16º refere-se à família como núcleo natural e fundamental da sociedade e do Estado. Esta autora diz: «as políticas europeias vão num sentido precisamente oposto, não se fala dos direitos e das responsabilidades da família, mas sim de direitos e de responsabilidades dos indivíduos na família» (Eusébio, 2014:34). E isto faz diferença nas políticas familiares.

O Plano em análise tem como «foco especial» as famílias de poucos recursos e baixos rendimentos - entre as quais estão a todos os títulos as de área rural - e centra-se em dez questões, descritas como «altamente prioritárias»: a luta contra a pobreza; os direitos aos serviços sociais básicos (educação, saúde da família e saúde reprodutiva); promoção da proteção do ambiente (ambiente, água e saneamento, nutrição e segurança alimentar, habitabilidade básica e acesso à terra); luta contra as principais causas da mobilidade e da mortalidade; os direitos, deveres e responsabilidades das famílias; o reforço das competências e relações familiares; a educação para os valores da família e cidadania; educação na perspetiva de género e cultura da paz; combate ao consumo excessivo e desregrado de bebidas alcoólicas e o seguimento, avaliação e controlo (MFPM, 2013:3).

Tudo o que acima se diz passa fundamentalmente pela educação, considerada como «condição prévia para o desenvolvimento» (MFPM, 2013:18). A educação seria o primeiro apoio a dar a todos os membros da família. As políticas que temos vindo a descrever contemplam a alfabetização, a educação pré-escolar, o ensino de base, o ensino secundário e superior. Os objetivos definidos no Plano de Acção do Ministério da Família são os de suprimir todas as barreiras socioculturais e económicas e uma educação inclusiva e de qualidade a todos os níveis, acessível a todas as famílias e a todos os membros da família (MFPM, 2013:19). Isto concretizar-se-ia com um conjunto de atividades como: programas de educação pré-escolar para a 1ª infância nos meios urbanos e rurais: o acesso gratuito e universal ao ensino primário; sancionamento dos pais que se furtam à obrigatoriedade de colocar as crianças no ensino primário obrigatório; redução e eliminação do analfabetismo e acesso dos adultos à educação básica; prestar maior atenção às raparigas; formação profissional e superação contínua aos adultos;

participação comunitária na educação; aumentar o número de estabelecimentos escolares de qualidade e velar para que sejam dotados de professores qualificados; promover a participação dos pais nas questões relativas à educação de seus filhos e a participação da comunidade na educação; atualizar os meios e métodos para assistir às aprendizagens de crianças com necessidades especiais e dificuldades no ensino primário; aumentar a rede de escolas e promover iniciativas de saúde nas escolas.

Olhando para o que acima fica dito, não nos parece haver dúvidas quanto ao interesse e a importância que o Estado dá à família, nisto que podíamos chamar de enunciado genérico de políticas, mesmo no que à educação diz respeito. Para uma visualização e confirmação deste interesse identificamos a seguir a sua presença e formulação no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 do Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial.

### **1.1.2 Do Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial**

Outro dos instrumentos a partir do qual queremos observar as políticas públicas de apoio à família, no que à educação diz respeito, é o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (PND) do Ministério do Plano e Desenvolvimento Territorial de Angola. Reveste-se de importância e pertinência pela sua atualidade e por constituir - na nossa opinião - uma grelha que aglutina e cristaliza a operacionalização das intenções e/ou retórica das políticas do Executivo angolano.

O primeiro dos sectores sociais que consta neste PND é o da «Família e Promoção da Mulher», com o objetivo em linha do que acima vimos dizendo: criar «condições económicas, sociais, culturais e políticas para que a família possa desempenhar a sua função nuclear na sociedade, como unidade social base, com respeito da sua identidade, unidade, autonomia e valores tradicionais» (MPDT: 112). E nas prioridades dos objetivos específicos consta: «promover a disponibilidade e acesso de serviços sociais» (idem). Por tudo o que indicam a reiterada referência a ela e os programas específicos para concretizar o objetivo geral, a educação, dentro desses serviços sociais, estará certamente em primeiro lugar. É, aliás, o que se pode aferir do que se apresenta, em relação a este objetivo, como programa específico: «valorização da família e aumento das competências familiares» que resultariam, entre outras, das seguintes medidas de políticas: projetos sobre transmissão e resgate de valores morais; ações de formação de ativistas ou conselheiros sociais; construção de jangos familiares; elaboração e impressão de Cartilha sobre Competências familiares e apoio em meios técnicos e materiais formativos e produtivos a famílias vulneráveis (MPDT:113).

No sector do «Desenvolvimento Rural» estão em foco, no objetivo geral, a promoção dos níveis de «bem-estar», «segurança alimentar» e «erradicação da pobreza». E nos objetivos específicos prioritários estão, entre outros, «o desenvolvimento rural integrado» e a busca de «maior eficácia da intervenção pública, privada e associativa na gestão do desenvolvimento rural» (MPDT:214). Dos seus cinco programas e medidas de políticas, embora não na totalidade dos seus itens, três são de interesse direto para este trabalho. O primeiro tem a ver com a requalificação das aldeias rurais (condições de habitabilidade das comunidades rurais; construção de aldeias rurais integradas; garantir melhores

condições para a produção agropecuária das famílias rurais). Mesmo não sabendo como é que isto seria feito, em nosso entender, a forma eficaz de o fazer, só tinha de ser com as próprias famílias, facilitando, assim um processo natural e progressivo de desenvolvimento. Isto, ainda em nosso entender, seria operacionalizado, de forma mais sustentada, com populações cada vez mais escolarizadas. No segundo item dos programas e medidas de políticas, o executivo pretende o «desenvolvimento comunitário», onde as medidas de política passam, pela melhoria das condições de vida e bem-estar das famílias e das comunidades rurais, «aumentando gradualmente o acesso à educação» e a «eliminação do analfabetismo». E se de facto não estaria tão longe o acesso à educação, o mesmo não se diria do acesso à qualidade de educação. O terceiro programa, embora nos pareça mais vago para o nosso trabalho, é sobre o «reforço institucional», onde as medidas de política são: desenvolver competências dos agentes de desenvolvimento a nível local; a criação de agências de desenvolvimento local e a atualização do quadro jurídico-legal sobre o desenvolvimento rural.

Estes elementos todos ajudam-nos não só a perceber a importância das políticas familiares de intervenção no contexto rural mas também que, no mesmo, embora tenha o maior papel, a escola é chamada a posicionar-se em rede, «de modo pró-activo», como o disse Maria Pinto (2008: 369), contando sempre com a parceria de outras instituições em linha com a sua missão.

O sector da educação é, naturalmente, o mais importante para o nosso trabalho. No PDN em estudo, diz-se que o objetivo principal e único do sector da Educação é «promover o desenvolvimento humano e educacional». E isto far-se-ia de acordo com o mesmo instrumento, «com base numa aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos» (MPDT:116). Das prioridades dos objetivos específicos que vão entre aumento, melhorias, expansão e apetrechamento de infraestruturas de apoio ao ensino e aprendizagem, reformas do sistema educativo e procura de melhor perfil para o professor, sublinhamos as seguintes: Assegurar a educação pré-escolar; garantir a obrigatoriedade e gratuidade até ao 1º ciclo do Ensino secundário (9º ano); reforçar o programa de alfabetização de adultos; garantir a formação e capacitação dos professores e dos gestores escolares e, finalmente, reduzir as assimetrias sociais e territoriais no acesso ao sistema de ensino. Em relação aos programas e medidas políticas para este objetivo fala-se da construção e apetrechamento de centros ou «instalações apropriadas» para o ensino a crianças com 5 anos de idade; transporte escolar, com particular realce para as zonas rurais; o acesso gratuito a livros e materiais escolares; institucionalizar conselhos de pais nas escolas públicas e intensificar a alfabetização de adultos em meio rural.

O PND tem ainda o sector da «Formação Profissional». Afirma-se aí a urgência da promoção do emprego dos jovens e o apoio que se lhes deve dar na transição do ensino para a vida ativa; apoiar a formação ao longo da vida - e isto, na visão do plano, reforça a qualificação de base dos candidatos ao emprego para o alcance da igualdade de oportunidades e de promoção na carreira. Como é que isto seria para as zonas rurais? É uma pergunta apenas para lembrar que é a partir daí que as desigualdades e as assimetrias sociais se podem apresentar com maior acuidade e comprometer tal objetivo.

Finalmente, outro sector de relevância para este trabalho, no PND: o da «Assistência e Reinserção Social», vocacionado para o combate a pobreza, «através da assistência aos grupos mais vulneráveis», possibilitando assim «a sua reintegração social e produtiva» (MPDT, 128). Este sector tem logo como primeira medida de política: a elaboração das políticas de assistência social e da 1ª Infância; regulamentação das Leis 7/04, de 15 de Outubro, sobre a Proteção Social de Base e a Lei nº 25/12, de 22 de Agosto, sobre a proteção e desenvolvimento da criança e assistir às famílias em situações de vulnerabilidade, entre outras, com uma «cesta básica de alimentos». Consta também do programa deste setor «apoio as instituições de acolhimento de crianças e pessoas idosas», exemplos disso podiam ser os lares de estudantes de famílias pobres (MPDT, 129).

### **1.1.3 Para uma caracterização das políticas de apoio à família, em geral**

Depois do que acima acabámos de descrever sobre aquilo que já chamamos de «enunciado das políticas familiares», necessitamos de clarificação, na nossa opinião, de duas precisões: uma relativa ao conceito de política familiar em si e a outra à sua transição para políticas educativas. Ou seja, podemos realmente dizer que há aqui uma política familiar e políticas educativas de apoio à família como tais, no contexto rural angolano?

Parece-nos claro que nos dois casos o mais sensato é responder que existem, mas não explicitamente. Não se pode observar, pela via que acima usámos, um sistema harmonioso, coerente e explícito destas políticas. No que diz respeito à política familiar em si, não se pode verificar, usando as palavras de Saraceno e Naldini, «um conjunto de programas de políticas socialmente destinadas a alcançar finalidades específicas relacionadas com o bem-estar familiar» (Saraceno e Naldini, 2003:337). O que há é um conjunto de intenções, medidas e objetivos de políticas postas num espectro muito amplo, visando serviços e iniciativas para um bem-estar familiar em geral ao serviço do desenvolvimento do país. É por isso que, na nossa opinião, observa-se nestas políticas uma tendência de estado de providência, onde a agenda dos serviços não é resultado do diálogo e da realidade da procura por parte da própria família, mas de um programa e planos de desenvolvimento superiormente elaborados pelo Executivo e, por vezes, distantes das características e necessidades da realidade.

O passo a seguir, em nossa opinião, seria a precisão. Uma política familiar no contexto rural angolano tinha de ter em conta, entre muitas coisas, a territorialização, seja enquanto possibilidade de executar localmente as políticas e os programas nacionais, adaptando-os às circunstâncias e características locais, seja enquanto construção de políticas locais, dentro daquilo que localmente é permitido por lei. Os dois modelos de territorialização que João Pinhal apresenta em relação aos processos de desenvolvimento local são ilustrativos a este respeito: «O "local" como quadro de realização contextualizada das políticas nacionais» e «o "local" como quadro de produção de políticas próprias» (Pinhal, 2012:272). Isto pressupõe pôr em operação e debate os conceitos e princípios de participação, descentralização e a autonomia e, no caso particular da educação, os de comunidades educativas e projetos educativos (Formosinho & Machado, 2014: 227), onde o papel da administração

local seria necessário. A conjugação do elemento multi-étnico-linguístico e cultural com o nacional; a conjugação da demografia e o rendimento familiar com a forma de transferência dos apoios do estado, só para citar alguns, seriam outros elementos a ter em conta.

Em relação às políticas educativas de apoio à família como tais, estão aqui muitos elementos importantes que podem mover e mobilizar uma agenda política para configurar o sistema educativo e a escola em si, o primeiro dos quais sendo o da afirmação clara da missão do estado proteger e apoiar a família. Neste processo a escola, «garante de uma "educação global"» (Pires, 2012:17), diz-se que ocupa o primeiro lugar. Mas uma agenda política, no quadro das políticas educativas, tem de ter «um quadro de tópicos, prioridades, protagonistas e padrões de ação» (Grilo, 2014:723) bem definidos. Se de facto alguns destes elementos nos parecem claros nas intenções e prioridades, outros solicitam a presença de outros instrumentos para os vermos transitar para a ação<sup>3</sup>.

No entanto, o percurso acima feito permite-nos caracterizar as políticas de apoio à família em três blocos principais: ação social; apoio institucional e apoio educativo direto.

Quanto à ação social pode-se perceber, a partir dos instrumentos analisados, que se procura a maior eficácia da intervenção pública, privada e associativa na gestão do desenvolvimento rural. Isto passa fundamentalmente pela intervenção na família com a educação. Definiram-se programas e prioridades que merecem a nossa atenção. Deixamos aqui, entre outros: a formação dos jangos familiares; o fornecimento da *cesta básica alimentar* para famílias vulneráveis; assistência à infância; a educação pré-escolar.

É nossa opinião que para o contexto rural se devia pensar e concretizar-se programas na base da configuração da família rural, da condição da mulher e dos avós que, em geral, cuidam das crianças; do desafio que os pais que vão à busca de oportunidades nas cidades colocam às famílias e ao sucesso educativo dos seus filhos. O sistema educativo angolano, neste sentido, tem o desafio de estimular a ação educativa da família e estabelecer uma forte cooperação entre esta e o estado. São importantes a assistência necessária para os filhos das famílias rurais. A questão da merenda escolar, como veremos mais adiante, será um passo importante, como já o foram as cantinas escolares, a distribuição de livros nos anos 1980. A ação social em si, já não é um apoio educativo suficiente de suporte à família. Entretanto, no contexto angolano, poderia ser melhor institucionalizada e coordenada. Na secção sobre a educação retomamos este assunto.

O outro bloco é o de apoio institucional que se consubstancia em: formação de ativistas ou conselheiros sociais e de agentes de desenvolvimento local; transporte escolar; assistências a todos aqueles que intervêm na própria escola; construções e apetrechamentos de infraestruturas: a requalificação das aldeias rurais, construção de lares para idosos, construção de centros ou instalações apropriadas para crianças de 5 anos. Deve-se sublinhar o facto de, para o efeito, mobilizar-se os

---

<sup>3</sup> Temos de reconhecer, a este respeito a falta de outros estudos, como o de história, sociologia e economia de educação e as próprias políticas educativas de Angola que podiam dar solidez à nossa observação. Mas também cremos que, sendo tão atuais, os instrumentos que analisámos são ou deviam ser frutos desses estudos.



diferentes organismos e/ou ministérios do Estado, fazendo deste apoio multissetorial, onde a escola seria parte de um todo harmonioso para o desenvolvimento e bem-estar da família. É isto que nos parece sugerir as ideias de «busca de eficácia na intervenção e gestão do desenvolvimento rural integrado» que acima referimos.

O último bloco é do apoio educativo direto. E o mais direto que aí se afirma é o acesso gratuito a livros e materiais escolares; a institucionalização dos conselhos de pais nas escolas públicas e a intensificação da alfabetização de adultos em meio rural. Na próxima secção observamos como é que isto se desenvolve na escola, na zona rural, e/ou como é que se devia desenvolver.

## **1.2 Apoios educativos**

Falar do apoio que a escola dá à família não é muito habitual no discurso sobre a escola no contexto angolano. Na verdade o contrário é mais destacado. E mesmo nos estudos que abundam sobre a relação escola-família, o mais comum é encontrar a complementaridade entre a escola e a família em função do sucesso escolar dos alunos. Outros estudos há, que indo mais fundo neste sentido, abordam-nas numa perspectiva de paridade, enquanto contextos distintos de desenvolvimento humano. Tais estudos enfatizam argumentos que possam estimular o envolvimento de ambas, aprimorando as suas relações para que elas, ou seja, cada uma delas seja um espaço efetivo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. E isto não é suficiente, em nossa opinião.

### **1.2.1 Relação escola-família**

As investigações, nos nossos dias, afirmam a necessidade da relação escola-família e apresentam-na como essencial para o sucesso educativo. O estudo de Lucília Salgado (2011) revisita estas investigações. Aí podemos ver que duas razões determinam um olhar para esta relação com interesse: as mudanças ocorridas na estrutura e nas funções da família - Neves (2014) também sublinhou essas mudanças como um fator a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem - e as sucessivas descobertas de que o ambiente familiar e o tempo que as crianças passam fora do espaço escolar são decisivos para a sua aprendizagem. De resto, é quase do consenso científico que a família, a comunidade e a escola possuem uma responsabilidade partilhada e sobreposta quando se trata do desenvolvimento escolar e social da criança. Daí que a relação escola-família deve ser pensada, tendo em conta os direitos, os papéis, a responsabilidade e os recursos da escola e das famílias. É uma relação complexa, onde o apoio que a escola dá à família poderá passar do simples apoio material ou de um conjunto de atividades de corresponsabilidade ou ainda de parceria para um «trabalhar construtivamente com as famílias» o que «exige essencialmente a construção conjunta de atitudes positivas [...] que potenciem as relações eficazes entre a escola e a família» (Salgado 2011:65). Nesta perspectiva, o apoio da escola aos filhos das famílias pode passar pelo apoio da escola às famílias dos filhos. É neste sentido que este trabalho se está a orientar, ao abordar o papel da escola no apoio à família, tendo como pano de fundo a importância e a determinação desta última na estrutura do

indivíduo, na sua existência. Com efeito, a intervenção na família, por parte da escola, o alinhamento dos seus currículos e do funcionamento no dia-a-dia com as necessidades da família, a facilitação da participação da família nas iniciativas e tomadas de decisão na educação dos próprios filhos são, entre outros, aqueles elementos que podem conferir qualidade a escola no apoio à família. Aliás, em relação aos efeitos do *envolvimento parental* para a melhor aprendizagem das crianças, e os da literacia das famílias no sucesso escolar dos filhos, parece não se pôr em dúvida alguma como o indicam os estudos nesta área (Abrantes, 2013; Ávila, 2008; Carneiro, 2010).

No contexto angolano, esta relação está a dar os primeiros passos. Consubstancia-se ainda na simples participação. Como observa, Canário (1996) a participação parental formal na educação é um fenómeno novo. E, segundo Gonçalves (2014) existem duas formas de participação: as famílias podem dedicar-se à educação dos seus próprios filhos de modo individual e/ou coletivo. Em casa podem ajudar a estudar, fazer os trabalhos de casa, definir regras e horários de estudo e na escola podem comunicar com os professores e participar nas reuniões de pais, etc. Este tipo de envolvimento de pais é o individual. Mas as famílias também podem estar no espaço físico da escola e de forma informal apoiar a organização de festas ou eventos escolares. E podem ainda estar no espaço escolar de uma maneira formal e ativa, formando uma associação de pais ou participando nos processos de tomada de decisões, nos conselhos gerais e de turma. Esta é a participação coletiva.

No contexto rural angolano a primeira está condicionada, de entre muitas coisas, pela pouca ou quase nula escolaridade dos próprios pais e por um modelo de escola que não alinha com o *modus vivendi* do povo. E tudo isto tem como resultados: o pouco interesse, o sentimento de incapacidade e de falta de competência e até mesmo à perceção da falta de autoeficácia parental, elementos importantes para o envolvimento parental na educação dos próprios filhos (Salgado, 2011).

Em relação à participação parental formal, existe, a nível nacional, o regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação. Este regulamento que nos parece explorar ao detalhe a relação escola-família para o sucesso educativo, afirma logo na sua introdução: «Aos pais e encarregados de Educação lhes é reservado um papel dinâmico e de interacção constante com a escola, visando contribuir para uma administração e gestão escolar participativa, mais aberta e inclusiva» (Simão<sup>4</sup>, 2015: 0). E segue orientando que os mesmos «participam na tomada de decisão na escola influenciando os processos de desenvolvimento e democratização do estabelecimento do ensino e da localidade» (idem). Sublinhe-se aqui esta visão da escola que não só se pretende desenvolver enquanto escola, mas também contribuir para o desenvolvimento local. Isto é importante porque este regulamento não faz a diferenciação. É um regulamento nacional e universal. E aquilo que afirmamos em relação à primeira forma, as dificuldades de participação, vale também para aqui. De resto, a data do mesmo, 12 de Fevereiro de 2015, confirma a novidade da participação parental formal no ensino, em Angola.

---

<sup>4</sup> Pinda Simão é Ministro da Educação da República de Angola.

### 1.2.2 A ação social escolar

Na história da educação em Angola, pouco escrita e pouco divulgada, os estudos de Filipe Zau (2012) registam alguns elementos que, não sendo todos especificamente direcionados para a área rural angolana, podem ser considerados no âmbito da temática dos apoios indiretos à família: em 1856, saiu uma determinação do governo colonial português para que os filhos dos régulos, sobas e outros responsáveis do poder tradicional angolano, fossem educados em Luanda, à custa do Estado; em 1888 começou a funcionar uma escola, no bairro das Ingombotas-Luanda, destinada às famílias mais carenciadas subsidiada pelo Estado. Outro elemento essencial a registar neste período da história de Angola é o regime de internatos que caracteriza o ensino missionário, sobretudo de 1482-1845. A maior parte dos filhos dos angolanos foi até aos anos da independência educada neste regime.

Nos anos depois da independência a educação em Angola era obrigatória e gratuita para todos. Na fase atual a Lei nº13/01 - De Bases do Sistema Educativo Angolano - ao estabelecer a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos prepara um terreno de ação para apoios sociais escolares. Na sequência, e no intuito de coordenação destes apoios, aparece um serviço do Ministério de Educação, a Direção Nacional da Ação Social Escolar. Na sequência, o Decreto executivo nº 131/06 regulamenta o funcionamento desta Direção, composta por quatro departamentos. O primeiro é o do apoio social ao aluno, com as seguintes secções: Bolsas Internas; Lares, Internatos e Cantinas Escolares; Saúde Escolar e a secção da Merenda Escolar. O segundo departamento é do Desporto Escolar, com duas estruturas: Repartição de Educação Física e Desporto Escolar (secção de desporto escolar e secção de educação física) e a Repartição de Material, Equipamentos e Instalações Desportivas Escolares (secção de programação e controlo e a secção de quadros e acompanhamento as províncias). O terceiro departamento é o de atividades Extra-Ecolares que tem como estruturas executivas: a Repartição de Ocupação dos Tempos Livres e a Repartição de Orientação Escolar e Profissional. Finalmente, o Departamento das Bibliotecas Escolares.

Embora, não se refira nada especificamente sobre as zonas rurais angolanas, no regulamento da Direção Nacional de Acção Social Escolar, parece-nos claro que está aí implícito. No artigo 2º.a .b, do decreto acima referido, por exemplo, diz-se que são competências desta Direção, respetivamente, «formular os elementos necessários à definição da política nacional de Acção Social Escolar» e «elaborar estudos que definam os requisitos e o perfil dos beneficiários do apoio social directo». O mesmo artigo procura «promover a concertação» com ministérios e organizações sociais e de utilidade pública quando tal for necessário e pertinente para o apoio ao aluno (2º.f.). O artigo 8º.a atribui a esta Direção a criação de «programas e estratégias que deverão combater as deficiências e carências» das crianças, «dentro do sistema de ensino público».

Parecem-nos aqui, em termos de legislação, criadas as condições para políticas de «apoio social directo e indirecto ao aluno» (131/06 art. 1º.a) e contemplada a procura da eficácia de intervenção pública, privada e associativa na gestão do desenvolvimento em todo o território nacional.

No entanto, até chegar à escola, como diremos mais tarde, a distância a percorrer pode não ser curta e pouco não será o trabalho dos técnicos da educação. Um dos exemplos desta distância é a de seis anos até ser regulamentada a Merenda Escolar, em 2013 (Decreto Presidencial nº 138/13 de 24 de Setembro).

### **1.2.3 A necessidade de um programa integrado de apoio à família no contexto rural**

O estudo de Filipe Zau (2012) refere que em Dezembro de 1920 é criada a Escola Normal Rural; em 1937 são lançados os Fundamentos do Ensino Rural Indígena; em 1943 dá-se a criação das escolas do Magistério rural. Mas, nesta fase colonial, a história começa mais cedo, o ensino missionário começa a dar os seus primeiros passos em 1482 e estenderá o seu domínio, em relação aos indígenas, até 1845. Este ensino foi caracterizado pelo «método» de aulas em internatos aos alunos das principais famílias onde se localizavam as missões. A qualidade de educação nessa altura ainda não era alvo do debate científico.

Já nos anos 60 aparece a reflexão de Amadeu Soares (1961). Este autor, do período colonial, mesmo motivado pelos princípios de colonização, parece-nos importante no contexto do pensar a escola rural em Angola. Ele escreveu sobre a necessidade do ensino para o bem-estar rural. E afirmava que «só uma escolha judiciosa de estimulantes e de métodos educativos» (1961:95) poderia mudar substancialmente o contexto rural angolano, caracterizado por uma vida própria, por uma educação com critérios próprios, onde a intromissão de técnicas estranhas seria uma dureza a que se podia facilmente oferecer resistência por parte dos nativos. E afirmou:

«...há necessidade de actuar nacional e metodicamente por meio de estímulos, desenvolvendo as suas artes típicas, os seus próprios jogos e divertimentos, as danças, ajudando a vencer as próprias dificuldades e obstáculos que se deparam à evolução das comunidades, dando-as água potável, promovendo a abertura de caminhos vicinais, dando orientações sobre salubridade e higiene e oferecendo assistência médica, criando pequenas indústrias com base na avicultura, na piscicultura, na cerâmica, etc., ou iniciando práticas de exploração dos seus recursos naturais» (Soares, 1961:97).

Soares afirma ainda que há «premissas» que é preciso considerar na aproximação ao contexto rural angolano. Para este autor, «a escola rural, consagrada apenas ao ensino clássico de escrever, ler e contar, raras vezes se reveste de algum proveito para as crianças das zonas rurais» e pior de tudo podia causar efeitos perversos: preconceitos da degradação do trabalho agrícola, o abandono dos campos, o urbanismo, a instabilidade individual e o mal-estar social (Soares, 1961: 121). Há toda uma necessidade de não desestabilizar a vida rural através da escola. O autor refere que o próprio calendário escolar ao não ter sido ajustado aos trabalhos de campo ajudou a piorar a situação rural e promoveu a indisciplina e uma generalizada falta de responsabilidade. Eram desajustados os métodos

ocidentais de educação. O problema da educação rural em Angola passaria por «um pensamento informador, baseado no estudo cuidadoso, antropológico, psicológico e sociológico, dos nativos [...] é necessário partir de um conhecimento científico da população a educar» (Idem:122).

Há aqui um forte indício de pensar a escola e o ensino de forma estruturada em função das necessidades reais dos utentes, uma escola flexível que não desintegra a vida e os hábitos da população, causando abandono e insucesso, pelo contrário, estimula uma aprendizagem estruturada a partir da própria vida, sendo, por este facto, veículo de um desenvolvimento natural e harmonioso dos indivíduos e das suas próprias comunidades. Desta «escola» parecem procurar mesmo os estudos dos nossos dias. Luís Capucha (2014:409), por exemplo, a propósito de uma política coerente de educação de adultos, defendeu a promoção de «um conceito de "escola" com o sentido amplo [...] aberta à multiplicidade dos públicos que terá de atender e servir e à diferenciação dos percursos, das metodologias e das pedagogias»; uma «escola» que funciona «em regime de proximidade em relação aos destinatários».

É esta escola que apoia a vida dos alunos e da sua comunidade que, em nosso entender, seria eficaz para o desenvolvimento de Angola que passa pelo desenvolvimento da população rural. E este conceito de «escola» exige mais do que os apoios sociais escolares para colmatar as dificuldades económicas das famílias; mais do que o simples alargamento da rede de escolas. Esta exige políticas e programas políticos integrados. São necessários os apoios sociais, os serviços da guarda das crianças, da animação socioeducativa. Mas, a exemplo do caso Português (Escola a Tempo Inteiro), era necessário o desenvolvimento de atividades de enriquecimentos curricular e de maior e melhor ocupação dos tempos livres, bem como maior e melhor proximidade da escola à família.

### **1.3 Do sistema educativo angolano ao apoio da escola à família - Síntese reflexiva**

É o sistema educativo de um país que concretiza o direito à educação dos seus cidadãos e não só. Espera-se deste sistema que esteja estruturado para enfrentar os desafios reais que a situação do país coloca à educação e às necessidades de educação para a realidade concreta deste mesmo país.

A guerra tem sido a razão para justificar muitas coisas em Angola. Disto não escapam aquelas que se passam com a educação. Dos anos 1960 a 1975 foi a de libertação colonial. De 1975 a 2002, a guerra civil. Se a primeira deixou sequelas nos processos de liberdade, de autodeterminação, na autoestima e na própria identidade e progressos dos povos, a segunda destruiu o país não só materialmente mas também nos seus fundamentos sócio-antropológicos. Mas a guerra é só parte do problema. Até porque o problema de Angola não é só angolano. Depois da descolonização, surgiu, em África, o entusiasmo para a renovação dos sistemas educativos de tal forma que sustentassem o desenvolvimento económico, social e cultural, as aspirações dos povos e os valores tradicionais africanos. Isto ficou plasmado no Plano de Ação de Lagos, de Abril de 1980. Mas a verdade, como constata Ferreira (2005:108) «é que os sistemas educativos dos países africanos usam a mesma matriz

dos sistemas educativos do antigo país colonizador. É o caso da Zâmbia, como é o caso de Angola e de Moçambique».

A interrupção abrupta das instituições da herança colonial por onde passava a organização da vida, individual e coletiva, seguida de uma procura de alternativas improvisadas não pode ser menos grave (Zau, 2012). A densidade populacional angolana pode não ser alta, mas a diversidade dos seus povos é um fator que pode constituir um desafio nos processos de desenvolvimento e impor dinamismo e identidade ao sistema educativo que lhe corresponda. Qualquer tentativa de massificação sem diferenciação - como nos parece ter sido feita, no período depois da independência - pode tornar esses processos onerosos e ineficazes. A fraqueza das estruturas e instituições estatais, a falta de identidade e a confusão lançada nas estruturas de poder até dos poderes tradicionais com estas alternativas, sejam elas teóricas ou práticas, refletem-se profundamente no sistema educativo angolano até nos dias de hoje.

As considerações que Maria Ferreira (2005:109) faz das particularidades do sistema educativo angolano são uma prova do que acabámos de afirmar. Esta autora aponta para «a situação de ausência de uma política de educação», em Angola, que tem como causa «a falta de empenhamento e decisão a nível político». Na sua investigação em território angolano constatou que a situação de instabilidade naquele país priorizou políticas e estratégias «que marginalizaram completamente uma política educativa». Observou a quase inoperância do Ministério da Educação como estrutura, sem políticas, sem técnicos nem dinâmicas. A sua investigação feita nos anos 1990 mostra ainda o comportamento dos quadros desse Ministério: nas formações financiadas pelo Banco Mundial com assistência técnica de estrangeiros, «não sentem que participam em representação do Ministério da Educação de Angola, mas sentem que estão a trabalhar para uma organização internacional, o BM» (idem, 110). Isto pode representar as sequelas de um sistema de educação que passou do sistema socialista pouco exigente para os funcionários para um mais liberal que exige criatividade e dinamismo.

Estas constatações e a complexa realidade das distâncias geográficas e culturais da capital ao resto das províncias e das sedes de províncias aos municípios e comunas; a fraca articulação das estruturas do Ministério da Educação e do Governo; as poucas verbas alocadas a educação; a fraca comunicação entre os centros urbanos e as escolas rurais enfraquecem sobremaneira o sistema educativo angolano.

Tudo o que acima fica dito leva-nos a concluir que há uma urgente necessidade de empenhamento para a definição de políticas educativas em Angola, em geral, e as de apoio à família no contexto rural, em particular. As crescentes, as estruturas de apoio a educação da infância e todos os outros apoios sociais escolares a que o Estado angolano se propõe fazer para o país podem estar seriamente comprometidos e caírem numa retórica sem impactos práticos na vida dos cidadãos se não forem acompanhados de uma política educativa consistente.

É urgente olhar para a autonomia das escolas que não seja apenas a distribuição de atribuições e competências, mas a capacidade de ação dos seus órgãos de gestão local, administrativa, pedagógica

e cultural (Barroso, 2009). A governação da educação em Angola tem de ter em conta as especificidades territoriais, as situações económicas, sociais, culturais e históricas concretas, sob pena de agravar o insucesso e abandono escolares, bem como aprofundar as desigualdades e a exclusão social no acesso e sucesso escolar e noutros domínios da vida individual e coletiva.

Outra urgência que se impõe é a do perfil dos professores. O professor é um daqueles atores da educação cuja importância se torna inquestionável e imprescindível no ensino e na gestão da organização escolar. A seleção criteriosa do professor do contexto rural é importante como seria também importante a expansão dos serviços de formação de educação e de todos os agentes da ação educativa. É nossa opinião que para a educação no contexto rural angolano não basta a ação do professor.

Num contexto onde a vida passa pela família, torna-se urgente uma política educativa estruturante e consistente de apoio à família para que, no contexto rural, a educação não seja «um aparte» da vida familiar e comunitária.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo pretende chegar a um conhecimento científico. É uma investigação metódica e sistemática das políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano, perspectivadas a partir da escola de Mambandi para uma intervenção. Obedece, por conseguinte, a um rigor e a uma prática guiados por uma metodologia de trabalho científico e respetivas etapas (Sousa e Batista, 2011), com uma orientação para a definição de um projeto de intervenção.

Sendo de carácter essencialmente qualitativo, o estudo faz uma investigação fundamentalmente alicerçada na entrevista. E os objetivos da entrevista, enquanto técnica de recolha de informação, como os apresenta, Raymond Quivy e Luc Van Compenhoudt (1995:193) são um instrumento determinante para este trabalho: «análise do sentido que os actores dão às suas práticas [...] os sistemas de valores, as suas referências normativas [...] as leituras que fazem das próprias experiências, etc.».

A variante da entrevista que aqui utilizamos é a entrevista semidirectiva, tendo concebido previamente um guião estruturado nas dimensões fundamentais em que se inscreve o nosso tema, mas também contemplando uma certa abertura para os assuntos, bem como as «"conversas com um objectivo"» (Burgess, 1984:112), prestando atenção à riqueza e aos pormenores que podiam contribuir para a maior compreensão do nosso tema.

Dedicámos ao terreno, Mambandi-Angola, um mês, Agosto de 2015, sendo que alguns dias nos permitiram fazer também uma observação participante, com visitas as salas de aulas.

O terreno é familiar por muitas razões: língua, cultura, hábitos dos povos, etc. e porque era uma escola que já conhecíamos há muitos anos. Ainda assim, teve-se por referência investigações em etnografia sobre as vantagens e as dificuldades que pode colocar um contexto «altamente» familiar (Burgess 1997:26) e sobre como é que tal contexto possibilita muitas vezes o «*starting where you are*» (Lofland & Lofland, 1995:12). A par disso, serviram também para este trabalho a análise de outros informantes, como documentos, listas e espaços observados in loco.

As entrevistas foram feitas na escola de Mambandi, e em dois dos *kimbos*, locais, não se limitando, no entanto, aos membros dos respetivos *kimbos* apenas.

Neste seguimento foram realizadas 5 entrevistas a professores (direção da escola incluída) e 17 aos pais.

As duas tabelas abaixo ilustram, respetivamente a caracterização da amostra dos entrevistados e a base das dimensões bem como as perguntas das entrevistas.



Quadro 2.1- Caracterização da amostra dos entrevistados

Grupo	Número	Sexo	Idade	Habilitações acadêmicas	Condição perante o trabalho
Professores	5	1mulher e 4 homens	29-58 anos	8ª - 12ª classes	Direção e ensino
Pais	17	6 mulheres e 11homens	27-76 anos	8 sem classe e 9 de 0-8ª classes	Desempregados

Quadro2.2 - Base categorial para a construção dos guiões de entrevista

Dimensões	A professores/Direção	Aos pais/encarregados de educação
<b>Relação escola-família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterização dos pais</li> <li>✓ Facilitação da participação</li> <li>✓ Avaliação da participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idas à escola dos filhos</li> <li>✓ Conhecer os professores e as salas dos filhos</li> <li>✓ Participar em atividades da escola</li> <li>✓ Medidas ou políticas de apoio à família</li> <li>✓ As principais dificuldades</li> <li>✓ Satisfação</li> </ul>
<b>Vida familiar e escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Horário da escola</li> <li>✓ A capacidade dos pais para o envolvimento</li> <li>✓ As práticas familiares</li> <li>✓ A visão estratégica da escola</li> <li>✓ As principais dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Horários</li> <li>✓ Vantagens e desvantagens da frequência dos filhos na escola</li> <li>✓ A sustentabilidade</li> <li>✓ O tipo de apoios que têm os pais da escola</li> </ul>
<b>Comunidade escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho com alguma instituição da comunidade</li> <li>✓ Alguma parceria ou protocolo com alguma instituição da comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A escola e o desenvolvimento da comunidade</li> </ul>

Para a apresentação e a análise dos resultados, seguiremos o método da *análise de conteúdo*, tendo em conta as suas categorias quantitativas e qualitativas que, aliás, só se distinguem de uma forma geral. Como afirma Raymond Quivy & Luc Van Compenhoudt (1995:227), «as características próprias dos dois tipos de procedimento não são assim tão nítidas e vários métodos recorrem tanto a um como a outro». Pela natureza deste trabalho usaremos este método na variante das *análises temáticas* fundamentais para «revelar as representações sociais ou o juízo dos locutores» (Quivy & Compenhoudt 1995:228) em relação a problemática das políticas de apoio educativo às famílias na realidade concreta de Mambandi.

Este é um projeto social, propriamente dito, visando melhorar o contexto de Mambandi. Tem portanto o carácter de proposta que irá afetar «o ser humano e as suas condições de vida, relações com outros sistemas de valores», contribuindo para a configuração da cultura do povo de Mambandi (Serrano, 2008:16). Orienta-se para a resolução de problemas com vista à satisfação das principais necessidades em políticas educativas de apoio à família.

### **3. A ESCOLA DE MAMBANDI COMO REFERENTE IMPÍRICO E ANALÍTICO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE APOIO À FAMÍLIA**

Fruto da iniciativa dos irmãos Tyombe Ndjai e Nandjele Tyilongo e seus primos Chicote Tyombe e Muhoko Tyombe, a escola de Mambandi começa a ser construída em 1973 e concluída no ano seguinte, em Mambandi. Situa-se ao longo da estrada nacional 128 - Lubango-Luanda, no município de Cacula, cerca de 76 km da sede da província da Huila, Lubango e 10 km a sul da sede municipal, Cacula, no sector de Mambandi.

A análise da escola de Mambandi, no âmbito do trabalho que agora se apresenta, pretende: verificar a caracterização geral da escola na sua estrutura física e de organização interna; olhar para a configuração sociogeográfica da escola; procurar compreender como são percecionadas (ou não) as políticas educativas de apoio à família e os problemas a ela associados, neste contexto particular. Compreender também, no mesmo contexto, a eficácia da escola pública, do Estado e da sua administração na prestação dos serviços públicos de educação, no que ao apoio à família diz respeito, bem como as representações que as famílias de Mambandi têm da escola e da sua participação na educação dos seus filhos.

Trata-se aqui de ver a escola como um «espaço» de leitura da agenda política e de contribuir para uma intervenção informada e exequível. Compreender as transformações que ela provoca ou é chamada a provocar e aquelas que acontecem no interior da própria escola: as funções, os públicos, os atores, as práticas pedagógicas, os modelos de gestão e organização (Silva, 2014). Trata-se ainda de observar a participação dos pais na educação dos filhos; monopolização ou não, pelos serviços públicos de educação, do tempo e do espaço escolar, integração ou não da família no cenário da educação e socialização e levando-a para outros problemas sociais (Canário, 2005).

#### **3.1 Caracterização Geral da escola de Mambandi**

Faremos a caracterização geral em três momentos: no primeiro olhamos para escola, na sua história e nas estruturas de que é constituída. Depois, para a caracterização sócio-antropológica da população de Mambandi e, finalmente, para a sua relação com a administração e o poder locais.

##### **3.1.1 A escola de Mambandi**

Nas suas origens era um edifício pequeno e único, de construção definitiva, com sala e, nas suas traseiras, três pequenas divisões que funcionavam como quarto de dormir para o professor, quarto de arrumações e uma espécie de sala de estar ou de atendimento.

Desde os anos 2000 que a comunidade se tem organizado para ampliar a escola e responder aos problemas da falta de salas e da habitabilidade dos professores. Fruto deste esforço, foram

construídas mais seis salas, separadas umas das outras por uma distância de cerca de 100 metros; dois quartos para professores e casa de banho de dimensões muito pequenas.

Como o próprio edifício antigo, todas as construções estão implantadas em cerca de 150m ao longo da estrada nacional e, com exceção da casa de banho e o edifício antigo, foram feitas com os recursos e materiais locais, sendo por isso precárias. Aliás, segundo dados oficiais, das 93 escolas que existem no município de Cacula, só 15 é que são de construção definitiva (Fonte: Repartição Municipal da Educação - Cacula).

Perto das salas observam-se, debaixo de algumas árvores, espaços reservados para aulas, sobretudo para os alunos da iniciação<sup>5</sup>.

A cerca de 350m está uma bomba (sonda) de água, única que abastece a escola e os habitantes de Mambandi-sede que, na maior parte dos meses do ano, se encontra quase sempre avariada.

Funciona nesta escola o ensino primário e o I ciclo do ensino secundário. Em 2015 a escola de Mambandi matriculou 674 alunos, dos quais 517 no ensino primário e 157 do primeiro ciclo.

O ensino primário está dividido em 10 turmas: duas da iniciação, com 53 alunos numa e 59 na outra; uma segunda classe com 48 alunos; Uma terceira com 50 alunos; uma quarta classe com 55 alunos; duas turmas da quinta classe, totalizando 124 alunos e três turmas da sexta-classe com 128 alunos.

O I ciclo funciona em quatro turmas: duas da sétima classe, com 40 e 47 alunos, respetivamente; uma da oitava classe, com 47 e outra da nona classe com 23 alunos.

As aulas são dadas em dois períodos, de manhã e de tarde. Isto justifica-se, entre muitas coisas, pela falta de luz elétrica na escola e em toda a região. São ministradas em português, língua oficial do país, Angola. As da iniciação são dadas ao relento, com as crianças sentadas em pedras, bancos ou troncos debaixo das árvores. Existe perto da escola um armazém ligado ao ministério da agricultura que funciona como uma sala de apoio ao I ciclo.

O corpo docente, liderado por um diretor e um subdiretor pedagógico, é constituído por 22 professores dos quais, 12 professores do ensino primário e 7 professores do I primeiro ciclo do ensino secundário e dois com turmas zero exercendo com o diretor cargos de administração<sup>6</sup>.

Está a ser ensaiada, na escola, a comissão de pais, recentemente eleita pelos pais e encarregados de educação. É de resto a única presença organizada da participação dos pais e encarregados de educação na Escola.

---

<sup>5</sup> No mapa de caracterização da escola assinado pelo diretor da mesma a 11 de Março de 2016 consta, uma sala de construção definitiva, 6 salas provisórias e um total de salas de 8, não havendo salas ao ar livre. Serão certamente 8 salas contando com um armazém da agricultura e não nos parece corresponder à observação que fizemos nem a constatação dos pais fazer constar aí que não há salas ao ar livre.

<sup>6</sup> A maioria dos professores são técnicos médios. 9 professores com 12ª classe; 4 com o 4º ano de universidade; 3 licenciados; 2 com a 9ª classe; 1 professor do 5º ano de universidade; 1 do 3º ano; 1 com o 2º ano de universidade e 1 com a 8ª classe. Os cursos são indiferentes. Portanto nem todos frequentaram os cursos de formação de professores.

A escola de Mambandi é a sede de planificação pedagógica de todos os professores da zona, sendo, por isso, denominada por ZIP, ou seja, Zona de Influência Pedagógica. As escolas que compõem esta zona são: Katepe; Kaliqui; Kamukuyo II, III e Mphombo, esta última, com o I ciclo do ensino secundário.

### 3.1.2 A População

De acordo com os resultados do Censo populacional de 2014 (INE, 2014:116), a província da Huila, segunda maior de Angola, tem cerca de 2.354.398 (dois milhões, trezentos e cinquenta e quatro mil e trezentos e noventa e oito) de habitantes, dos quais 781 380 habitam a área urbana e 1 573 018, ou seja, 66,8% de habitantes vivem na área rural. Mambandi é um sector da Comuna de Cacula, sede do município. Este município é rural. E de acordo com os dados do mesmo Censo, tem 128 411 (cento e vinte oito mil e quatrocentos e onze) habitantes, sendo o sétimo mais populoso dos 14 municípios da província da Huila. Mambandi tem cerca de 7655 habitantes, dos quais cerca de 99,7% são desempregados, vivendo da agricultura de subsistência.

Os habitantes de Mambandi são «*Ovahanda*» do grupo nyaneka-humbi, dos povos bantu de África. Nas suas origens, teria pertencido às populações que, desde a região dos Camarões até ao Logo Chade, desceram pelo leste de África até à região dos Grandes Lagos e daí migrado para as Zonas mais orientais e austrais de África. Existe uma abordagem histórico-etnográfica e antropológica considerável deste povo, da sua organização sociopolítica, das suas tradições, hábitos e costumes, etc (Asúa Altuna, 2006; Melo, 2001; Estermann, 1985, 1957; Milheiros, 1967,).

A sua língua de comunicação é *oluhanda*. O português, língua oficial do país, raras vezes é falado e é pouco conhecido. Nalguns casos, pode ser inadequado dirigir-se às pessoas em português. Mesmo em relação àqueles que têm alguma escolaridade o português não é a língua de comunicação no dia-a-dia.

Os cerca de 7655 habitantes de Mambandi vivem em «*kimbos*» familiares. Praticam a agricultura de subsistência, criação de gado e um precário comércio livre. O boi é o animal mais importante. Constitui a riqueza material, cultural e espiritual (Simão, 2012). É a principal referência em matérias de compra e venda, bem como de troca de produtos. São consideradas pessoas ricas quem tem gado bovino. A agricultura depende do gado bovino, porque ainda é feita na base da tração animal. Dele depende ainda o transporte das mercadorias e outros materiais, por exemplo, os de construção, a água para o consumo, que em geral se encontra longe das habitações, etc. O boi é, por isso mesmo, o principal elemento da herança simbólica e material. O seu cuidado empenha a maior parte do tempo, sobretudo dos homens e rapazes e constitui a maior preocupação das famílias.

Não tanto presos aos modelos e tradições antigas, descritas nas etnografias acima referenciadas e não só, os handas de Mambandi são, hoje, na sua maioria absoluta, cristianizados. Encarnam, por isso, muitos valores do cristianismo, com matrizes europeias, sem no entanto, perder muito da sua identidade cultural. Disso são exemplos os ritos de iniciação e de passagem, na infância e

na adolescência (*ondjali, ekwendje, efuko*). São ritos muito fortemente enraizados, tendo resistido tanto a assimilação imposta no tempo colonial, à cultura portuguesa, quanto ao cristianismo que muitas vezes os conotou de ritos pagãos. Tais ritos, não devidamente contemplados na programação do tempo escolar, podem interferir na participação e na assiduidade dos alunos e dos próprios encarregados nas atividades escolares e, por conseguinte, no próprio sucesso escolar.

As crianças vivem com os pais e avós (em geral paternos) nos mesmos *kimbos*. Vivem com os tios maternos sobretudo os órfãos ou os progenitores não comprometidos em matrimónio. Em muitos casos, e sobretudo ultimamente, as crianças só vivem com as mães e os avós. Os pais emigram para os centros urbanos à procura de empregos (precários), em geral, como guardas ou estivadores.

Quando estão em casa, as crianças ajudam a família no trabalho de casa; vão à lavoura e levam o gado ao pasto.

A observação no terreno, permitiu-nos ver que as crianças deslocam-se à escola a pé, fazendo, em média, cerca de 3 km por dia. Muitas das que estão a frequentar o I ciclo, chegam a fazer 10 km ou mais, por dia. Diga-se, por exemplo, das de Katepe que dista da escola de Mambandi, cerca de 7km.

Comunicam em «*oluhanda*» (língua local). Só com os professores e na sala é que usam o português (língua oficial em Angola).

Nos seus hábitos alimentares têm três refeições principais, em geral às 11.30 pelo meio da tarde e à noite.

O nível de escolaridade e de literacia dos habitantes de Mambandi é mínimo. Cerca de um terço da população é analfabeta. Os que sabem ler e escrever, não passam disso, sendo, por isso, muito limitada a sua reflexividade e a sua capacidade de participar e pensar a qualidade de educação dos seus filhos e o próprio desenvolvimento.

Pode-se, portanto, a olho nu, observar o desfasamento entre o *modus vivendi* da comunidade de Mambandi, a vida familiar e a escola. O que, em nossa opinião, provoca a pobreza cada vez mais acentuada das famílias e o risco eminente da perda de identidade e dos valores culturais familiares. As famílias não só não conseguem participar na escola e pensar a escola própria para os seus filhos, como também sentem, como veremos mais adiante, o medo de um futuro imprevisível, obnubilado por um presente precário, onde os seus filhos não aprendem na escola nem em casa.

Como está, a escola de Mambandi tem dificuldades, amplamente reconhecidas, em oferecer qualidade de educação; promover a vida familiar e o apoio à educação dos filhos.

### **3.1.3 A administração local**

Na divisão administrativa de Angola, Mambandi pertence ao município de Cacula, província da Huila, como acima já nos referimos.

A figura da administração local que aí se encontra é o chefe do sector. Com a idade de 48 anos, este chefe do sector que tem apenas o ensino primário feito, é coadjuvado por 4 sobas

(autoridades tradicionais) no exercício das suas funções. Não tem sede própria. Funciona, quando necessário, debaixo de uma árvore, a escassos metros da escola.

Existem outras autoridades em Mambandi. Trata-se, por exemplo do coordenador do partido MPLA (que é aliás também autoridade tradicional), dos catequistas (líderes das comunidades) da Igreja católica, muito respeitados. Estes exercem uma influência bastante notória no dia-a-dia dos habitantes de Mambandi e na solução de problemas sobretudo, os relacionados com a família.

Para além de um espaço de culto, onde se verificam indícios de construção de uma capela da Igreja católica, nas cercanias da escola podem ainda observar-se algumas lanchonetes, onde em geral, só se vendem bebidas alcoólicas, raras vezes bens de alimentação ou outros. Há ainda espaços ao ar livre onde se pode observar venda de galinhas vivas, carne, sobretudo de vaca, e alguns poucos produtos agrícolas locais, como milho, feijão e abóboras.

O *kimbo* mais próximo, distando da escola cerca de 500m é do único enfermeiro de Mambandi, privado, a quem todos recorrem para assistência sanitária. Só em última análise é que se deslocam a Cacula para um Centro Médico, em geral, gerido por enfermeiros de carreira, na falta de médicos.

O meio de transporte mais comum em Mambandi, embora ainda pouco acessível a muitos, é a motorizada. Ele serve em muitos casos também para as emergências até no que a saúde diz respeito. Serve também para serviços de táxi. A maior parte dos seus condutores não passou por nenhuma escola de condução. Nem estão licenciados para o efeito. Disso tem resultado muitos acidentes fatais e recorrentes confronto com a polícia de regulação de trânsito. Alguns pais usam-na para de vez enquanto levarem os filhos à escola.

Os habitantes de Mambandi usam telemóveis e, muito raras vezes, outros meios de comunicação como rádio e televisão ou computadores. São por este facto, muito pouco informados do que se passa no resto do país e do mundo, pouco acompanham os debates na arena sociopolítica do país.

Se de facto «a importância da educação impõe-se em todas as dimensões do desenvolvimento» (Pinhal, 2012: 264), aqui, em Mambandi, se se pretender que existam valores que possam informar as mudanças sociais, valores da participação, da conservação do património cultural e familiar, de promoção da qualidade de vida, promoção do desenvolvimento, a escola e as atividades educativas tinham de ser dotadas de características próprias capazes de lhes conferir uma visão global e abrangente.

### **3.2 Relação escola-família**

Da importância da relação escola-família, em geral, para o sucesso educativo, já tratámos no capítulo anterior. Importa-nos aqui e agora olhar para a realidade concreta da escola de Mambandi e

perceber como é que tal relação se processa e concorre ou não para a qualidade de educação, apoiando os pais na dinâmica desta relação.

Trazemos para aqui a visão dos próprios pais e encarregados de educação. Também dos professores e outros atores educativos.

Fazemos aqui a análise e discussão dos resultados da investigação, no terreno, cujos instrumentos apresentámos quando abordámos as questões da metodologia deste trabalho.

A síntese dos dados é resultado das entrevistas aos pais e aos professores. Pode-se, por esta síntese, analisar a importância que se dá a esta relação bem como a compreensão que ambos, professores e pais, têm da utilidade desta relação para o sucesso ou qualidade da educação.

Podemos observar que, naquilo que esta relação representa, hoje, enquanto ambiente que propicia o melhor desempenho escolar, nos termos que abordámos no primeiro capítulo, não parece haver, em Mambandi indicadores que nos permitam qualificá-la de uma relação ideal.

### 3.2.1 Comunicação escola-família

Na dimensão de comunicação quisemos verificar o contacto que os pais têm com a escola (espaços, professores, direção, e os processos de ensino e aprendizagem) no dia-a-dia, as suas motivações e a satisfação decorrente desta relação com a escola.

A síntese das respostas vem por grupos (G), hierarquizadas por maioria (G.1) à minoria (G.5). As respostas valem apenas para as dimensões correspondentes, isto é, o quadro não traz o estudo da relação entre uma dimensão e outra. Por exemplo, não traz que o facto de o pai nunca ter ido a escola está relacionado com o não conhecer os professores dos seus filhos.

Quadro 3.1 *Comunicação escola-família: visão dos Pais*

Atores	Ida a escola	Modo como são recebidos	Conhecer os professores dos filhos	Conhecer as salas dos filhos	Acompanhar a aprendizagem dos filhos	Receber a informação sobre os filhos
G.1	Nunca	Professores inacessíveis	Não. Só o diretor	Não	Não	Nunca
G.2	Só quando chamados	Professores desconfiados	Nem todos	Só de alguns	Não vivo com os filhos	Só quando há contribuições a fazer
G.3	Para matrículas e reuniões	De uma forma interesseira	Só de os ver	Não têm salas	Indiretamente	Eu é que tenho lá ido
G.4	Para construções e compartições	Só o diretor recebe bem	Não. Não convidam. Fogem	Conhece	Ver os cadernos, as pautas	Nunca. Também nunca lá fomos
G.5		Bem recebidos	Não são daqui		Encorajar a fazer a tarefa	Sim

Esta síntese de respostas permite-nos observar uma precária relação entre a escola e as famílias. A maior parte dos pais não tem o contacto com a escola. A escola dos seus filhos não faz parte do dia-a-dia da sua vida, da sua cultura e das suas prioridades. Naquilo que o ensino e aprendizagem dizem respeito, não há absolutamente, nenhum trabalho conjunto. A aproximação entre professores e pais é muito tímida. Faz-se mais - quando se faz - para uma espécie de prestação de contas. Não chega se quer uma parceria. O que existe está muito longe de ser um trabalho de construção conjunta de atitudes para a criação de um ambiente educativo de qualidade.

O que podemos observar das respostas é que os pais não sabem da importância desta relação. Interrogam-se de onde é que deve partir a iniciativa para tal, se da escola e dos professores ou dos pais. É o que diz, por exemplo, esta entrevistada: *«nós nunca nos fomos lá apresentar. Mas também nunca nos convidaram para conhecer os professores dos nossos filhos. Só conhecemos uma professora que tinha chamado todos os pais. Só assim é que a conhecemos»* (DM). Os que dizem conhecer os professores, quando os perguntamos como, as respostas são como estas: *«as crianças é que nos dizem os seus nomes»* (Ds); e este pai: *«só nos conhecemos na rua. Nunca conversámos sobre os meus filhos»* (R). O mesmo acontece em relação à troca de informações sobre o aproveitamento escolar dos filhos: *«o professor chamava-me apenas para dizer que o meu filho está bem»* (R).

Há, no entanto, um dado que não pode passar despercebido: a figura do diretor da escola. Pareceu-nos claramente ser o único elo de ligação entre a escola e os pais. Os pais sentem-se bem com o diretor. Dizem que os recebe bem e que conversa com eles: *«conhecemos os diretores. Parece-me que o anterior a este era melhor porque convocava reuniões e facilitava a conversa. Falava a nossa língua e percebíamos o que dizia»* (TT); e ainda: *«quando convocámos as reuniões, ficámos aí com o diretor e um ou outro professor. As professoras, sobretudo, fogem para não serem chateadas»* (A); e esta mãe: *«este novo diretor é bom. E nós vemos o seu trabalho. Recebe-nos bem e compreende-nos quando falamos»* (DM). Também os professores o confirmam: *«os pais só conhecem diretamente o diretor. Não conhecem os professores dos seus filhos»* (TTp).

Portanto, a figura do diretor pode representar uma perspetiva importante para, neste contexto, estudar e estruturar a relação escola-família. Está aqui, aliás, a questão da importância da liderança na gestão e organização da escola. É dela que depende o sucesso e o rendimento escolar dos alunos. Dela depende também a realização profissional dos professores, a integração e o contributo da escola na comunidade. A liderança na gestão e organização escolar, sobretudo do diretor, é um assunto bastante estudado (Silva (2010)). A escola de Mambandi parece solicitar também considerar a liderança intermédia «fulcral para a escola ser inclusiva e de excelência» (Favinha, 2012: 21). A este propósito é indicativa a ausência total - no discurso dos pais - do papel do diretor de turma, por exemplo, central na organização escolar. Guilherme Rodrigues (2011:166) afirma que o diretor de turma, «é o rosto visível de uma escola», intermediário entre os filhos, os pais e a escola. Esta figura parece não ser conhecida em Mambandi.



### 3.2.2 Relação escola-professores-família

Nesta relação, procurámos saber da interação entre professores-direção-família, dos espaços criados para o efeito, da compreensão da ideia de participação e do apoio que a escola pode dar aos pais, bem como do conhecimento que têm da legislação ou de alguma medida política que concorra para uma relação mais próxima e eficaz entre ambas, escola e família.

*Quadro 3.2. Relação escola-professores-família*

Atores		Participação dos pais	Conhecimento da legislação	Principais dificuldades	Integração da escola na comunidade	Satisfação em relação à escola
G.1	Pais	Apenas em reuniões e participações	Nenhuma	Os filhos não aprendem. Não sabem ler nem escrever.	Desconhece	Apreensivos quanto ao futuro
	Professores	Reuniões, participação e soluções de problemas socio-escolares		Falta de assiduidade dos professores	Desconhece	A escola está a crescer
G.2	Pais	Construção de infraestruturas de apoio ao ensino		Falta de assiduidade dos professores (sobretudo de professoras) e de comunicação.		O diretor é bo
	Professores	Construções de infraestruturas		Falta de água	A escola participa em festas, óbitos e eventos da comunidade	Os pais preocupam-se com educação dos filh
G.3	Pais	Desconhecem		Falta de infraestruturas		Ensino deficitário
	Professores	Outras atividades organizadas pela escola		Falta de infraestruturas e precariedade das condições de trabalho	Organiza a celebração com a comunidade das datas nacionais	Satisfação com os alunos que prosseguem com os estu
G.4	Pais	Desconhecem		Falta de água		Competência dos professores não satisfaz
	Professores	Parcial em atividades de ensino e		Alguns aspetos e práticas culturais (iniciação) e		Os pais não colaboram nas atividade de

		aprendizagem		Comunicação		ensino e aprendizagem
<b>G.5</b>	<b>Pais</b>	Concertações de estratégias para soluções de problemas pontuais		Seguranças das crianças		Presença das turmas do I ciclo
	<b>Professores</b>	Estratégias para soluções de problemas pontuais		Seguranças das crianças		Presenças das turmas do I ciclo
<b>G.6</b>	<b>Pais</b>			Horário de entrada no período da manhã (muito cedo para as crianças)	A escola ajuda-nos a tratar de alguns documentos pessoais	
	<b>Professores</b>		Regulamento da comissão de pais	Residência longe do local de trabalho	Ajuda a tratar documentos e participa em campanhas com por exemplo a de vacinação	

Este quadro continua o anterior (quadro 3.1). Neste, ao lado das posições dos pais estão também as dos professores. A análise das dimensões continua como em relação ao quadro anterior.

O G.1 mostra o otimismo dos professores em como é que a escola está a crescer. Mas este otimismo é justificado apenas pelo facto de um ou outro aluno que por aí passou estar agora no segundo ciclo ou na função pública e também pelo facto de ter sido escola primária e agora também do I ciclo. De resto em relação ao ensino e aprendizagem como tal é a única nota de otimismo que aí se encontra. Contrastante com esta posição está a quase unânime posição dos pais, segundo a qual, os filhos não estão a aprender nada. Não sabem ler nem escrever, como se pode perceber das suas observações: «a criança está aí quatro anos, na quarta classe, e nem se quer o seu nome sabe escrever. Passam de classe e não sabemos! Porquê?» (N); «...as crianças não aprendem o trabalho de campo. Não aprendem a cuidar do gado e também não aprendem a estudar. Isto está a empobrecer-nos e quando nos pedem propina, então a coisa piora» (A); «o meu filho estuda a 6ª classe. Não me consegue enviar uma mensagem por telemóvel» (Tg); «os nossos filhos da 5ª e 6ª classes não sabem escrever o seu próprio nome» (D); «os nossos filhos da 6ª classe escrevem o seu nome apenas copiando-o. Já não falo dos nossos nomes, nós seus pais» (T); «a minha filha que estuda a 3ª classe estava com a tarefa de escrever o seu nome. Não estava a conseguir» (STT).

A participação está reduzida às coisas secundárias, a legislação não é conhecida pela maioria. Aliás nenhum dos pais nos pareceu conhecer alguma legislação.

Professores e pais concordam que a falta de assiduidade dos professores é um problema sério. Eles não vivem em Mambandi. Vivem no Lubango, na cidade, longe da escola. Os pais pensam que construíram casas para colmatar esta dificuldade. Os professores consideram-nas precárias, inseguras e impróprias para um professor. É o que expressa este professor: *«aqui estamos a viver mal. Estou a viver aí (indicava para um quartito que fazia parte de um armazém), até os alunos me chamam nomes. Não tenho coragem de dizer à minha filha que estou a viver aí. Ainda alguns encarregados abusam...»* (PG). Sublinhe-se esta diferença entre professores e pais. É mais do que de opinião. E acontece noutros aspetos. Por exemplo o diretor da escola lamentava a falta de pontualidade: para as reuniões marcadas para as 09 horas, os pais aparecem às 14 ou 13 horas. Não é comum à população de Mambandi usar relógios. Aqui o conceito de tempo é outro. Outro também é o de organização da vida do quotidiano no tempo.

A falta de assiduidade dos professores, que em geral não se coloca como um não parecendo um problema de relação escola-família, neste contexto de Mambandi é assinalada como tal. O discurso dos pais é claro quanto a isso. Diz este pai: *«a escola é o segundo kimbo da criança. É aqui que ele trabalha. O seu trabalho é saber. Nós a dispensamos para isso. Mas só encontra o professor de vez em quando»*. E levantava a questão do recrutamento dos professores: *«se isso dependesse de nós recrutávamos professores daqui. Se faltassem ou atrasassem sabíamos como abordá-los»* (HT). O outro diz: *«o que estamos a ver aqui é que a criança sai do kimbo para a escola e o professor não veio do Lubango. Ela não trabalhou com o pai. Perdeu também lá na escola»* (TNT). E esta mãe dizia: *«estamos a perder duas vezes. As crianças não aprendem em casa e também não aprendem na escola. Todo o dinheiro que conseguimos sai de casa e depois não há retorno»* (N). E este encarregado dizia: *«estamos a perder duplamente. Os filhos não estudam bem. Saem de casa muito cedo e chegam à escola só para brincar porque os professores não estão. Perdem na escola e também aqui em casa»* (A). Os pais sentem que estão a perder o controlo da educação dos seus filhos. Já não basta sentir a falta da autoeficácia de envolvimento na escolaridade dos filhos, mas também sentem que em casa os filhos não estão para os educar a ser e trabalhar. A este propósito esta mãe diz: *«esta escola parece que só nos está a trazer pobreza. A pessoa gasta dinheiro e não tem retorno. Entretanto, a criança não para de crescer. Por vezes quando chegam à sétima classe, os adolescentes desencaminham-se. As raparigas engravidam-se. Os rapazes abandonam a escola e vão à Luanda. O nosso lucro é só fadiga»* (T).

De facto a ideia da assiduidade dos professores preocupa em muito os pais e encarregados de educação. É verdade que também levantam o problema da competência dos professores. Mas a maioria dos pais pensa que os filhos não sabem porque não há assiduidade por parte dos professores. Não veem na escola uma instituição séria, segura e credível, próxima da realidade deles e eficaz na sua missão que é missão do estado (Pires, 2014).

O que se diz da assiduidade também se diz da falta de água. Porquê é que a falta de água é apontada como problema da escola? O que tem a ver com a relação escola-família? Na verdade dizem

os professores que uma das razões porque têm de viajar para o Lubango é a falta de Água. E muitas vezes para evitar o consumo de água não tratada, como fazem os locais, transportam-na da cidade para Mambandi. Mas não é apenas este o problema. Esta mãe dizia: *«fomos reclamar que as professoras mandavam os nossos filhos acarretar água. Uma bacia bem grande era mandada a uma criança pequena»* (DM). Este pai dizia, *«os nossos filhos, vindos de Katepe, têm de levar também alguns litros de água. Não só para beber. Mas também para a higiene pessoal»* (AJ). A falta de água levanta certamente aqui uma outra série de problemas.

É importante sublinhar, nesta tabela (n.4), a vontade de trabalhar juntos, pais e o diretor da escola, para melhorar a qualidade da educação em Mambandi. E dizer que o nível de conhecimento do próprio sistema educativo, das políticas de educação do país e da legislação bem como as próprias questões de literacia dos pais condiciona em muito não só esta vontade, mas até o diagnóstico que fazem da própria situação.

### **3.2.3 As principais necessidades em matérias de políticas de apoio educativo à família**

Depois do que descrevemos da situação da escola de Mambandi, julgamos que as principais necessidades, no contexto do nosso trabalho, podiam inscrever-se em quatro eixos fundamentais: aproximação da escola à família e vice-versa; qualificação e quantificação do quadro dos recursos humanos; requalificação da infraestruturas escolar e, finalmente, as políticas específicas de educação e formação extensivas aos adultos. E todas estas áreas podem encontrar o seu enquadramento no que acima descrevemos das políticas de apoio à família em Angola, nomeadamente quando falamos da ação social; do apoio institucional e do apoio educativo.

Há toda uma necessidade de aproximar a escola às famílias e as famílias à escola. Isto, em nossa opinião passa por uma revisão profunda de todos os instrumentos que criam e facilitam os espaços de trabalho cooperativo: projeto educativo; a vitalização e formação da comissão de pais; regulamento da escola; a urgência da figura do diretor de turma, etc. Passa também por conceber uma escola mais próxima, mais aberta, facilitando aos pais o estudo das principais medidas e legislação sobre a participação dos pais; campanhas de sensibilização sobre a importância da participação na escola; contemplar a língua local na comunicação escolar; melhorar a comunicação professores-famílias, etc.. Aqui, obviamente, são importantes as questões de territorialização da educação, da autonomia e gestão da escola, participação interna e de outros interessados (Formosinho e Machado, 2014) e da apropriação de políticas de autonomia por parte da escola (Barroso, 2009; Martins, 2009), como de resto já o afirmamos no primeiro capítulo.

A escola de Mambandi é uma organização. E «a organização é o que for o seu capital intelectual, ou seja, o que forem as competências das pessoas que a integram» (Nascimento, 2015: 244). E isto não diz respeito apenas aos professores. A incapacidade de sucesso pode ser resultado da «falta de recursos humanos qualificados, não essencialmente ao nível da docência, mas sobretudo ao nível do trabalho da gestão e organização administrativa e pedagógica» (Matos e Duarte 2011: 47). E

há ainda outros aspetos a considerar. As dificuldades de uma escola podem radicar em fatores que vão desde as deficiências no sistema educativo, os programas, os manuais, a formação, o recrutamento do pessoal docente e não docentes, a gestão e administração das instituições da educação, etc., aos fatores sociais, culturais e económicos. Aqui, supomos nós, radica muito caminho a fazer, na escola de Mambandi, ao nível da qualificação e do aumento dos quadros de educação. Não chega haver só professores. Não basta a formação inicial geral. Será preciso rever as políticas de recrutamento, gestão e formação de professores e de outros quadros para escola rural no contexto angolano, mais particularmente em Mambandi.

A incapacidade de atingir o sucesso pode ser resultado da «falta de recursos materiais, espaços e edifícios» (Matos e Duarte, 2011: 47). Aliás, já são abundantes os estudos que evidenciam que a arquitetura escolar é de per si um elemento pedagógico. Nela estão implícitas componentes ideológicas, simbólicas e sociais, fazendo do espaço escolar, como o caracterizaram estudos recentes, «um instrumento pedagógico» (Veloso, et al., 2014:532). Por isso, há toda uma necessidade de requalificar o espaço escolar de Mambandi, contemplando para além do que acima se afirmou, as questões de segurança de trabalho, questões sanitárias, bibliotecas e cantina escolar bem como jangos familiares e espaço lúdicos e de socialização.

Finalmente, não menos importante é a educação e formação de adultos. Nos nossos dias, estudos têm demonstrado a necessidade das competências de literacia para as sociedades atuais, organizadas e estruturadas pelo conhecimento e a informação. A ausência delas pode comprometer o acesso a informação e conhecimento e à reflexividade, estando por isso na base das principais clivagens e desigualdades sociais (Ávila, 2007). A propósito disto adverte este autor: «a relação escola-família, ao não ter em conta as distâncias culturais entre escolas, ao ignorar a clivagem sociológica (em termos de classe social, de género e de etnia) que por ela perpassa, pode constituir-se num meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais» Silva (2013:76).

A descrição que fizemos dos pais e encarregados da Mambandi escola de Mambandi dispensa comentários quanto à grave necessidade de educação, formação e literacia. Num projecto de apoio educativo às famílias que se queira consistente a formação de adultos é imprescindível.

## **PARTE II - DEFINIÇÃO DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO**

## 4. UMBO LYANGE SIKOLA YANGE (ULSY)

### 4.1 Definição do Projeto

Este trabalho, como se referiu no primeiro capítulo, visa contribuir para a definição de uma política educativa estruturante de apoio à família no contexto rural, angolano. A realidade local estudada é a escola de Mambandi. Nela, identificaram-se as necessidades de políticas educativas de apoio à família as quais *Umbo Lyange Sikola Yange* (ULSY) pretende colmatar.

*Umbo Lyange Sikola Yange* (Meu Kimbo Minha Escola) é um projeto que aproxima a escola ao kimbo e vice versa; um olhar para uma escola que faça parte da vida do dia a dia, não como «um aparte», um «outro *kimbo*», mas parte do mesmo. Trata-se de um recurso - dos mais importantes - para reestruturar a vida do kimbo e desenvolvê-la de uma forma sustentável e numa perspetiva de integração social e familiar.

O conceito de *kimbo* inclui também o de família. É mais do que o lugar, material/físico, onde habita uma determinada família. Expressa as origens, as raízes, os hábitos e as tradições de uma determinada família alargada, aquilo por que passa a sua vida e a sua organização. É, por isso, a base de referência e manancial do universo de sentido dos indivíduos. A partir do *kimbo* desenha-se a estrutura simbólica que constitui o imaginário do homem e o ponto de partida para a sua ação. O *kimbo* é uma autêntica «escola» da vida. No entanto, para essa escola de vida, será preciso uma vida da escola, uma organização escolar que lhe corresponde e responda às exigências e necessidades educativas reais. Este pretende ser um projeto para uma escola personalizada, virada para as necessidades reais, locais, de famílias concretas. Se em Mambandi a mobilização, «todos para a escola», deu resultados, e isto é visível, agora deve-se pensar na «escola para todos» (Abrantes, 2013:81). Desta forma cimentam-se fundamentos de um desenvolvimento de famílias e indivíduos concretos.

São objetivos gerais desta intervenção:

- Aproximar a escola à família e vice-versa;
- Qualificar e quantificar o quadro dos recursos humanos da escola e dos outros atores educativos locais;
- Requalificar a infraestrutura escolar e, finalmente,
- Criar espaços de entrosamento entre as políticas específicas de educação e formação de adultos e o envolvimento na educação dos filhos.

*Umbo Lyange Sikola Yange* visa atingir os seguintes objetivos específicos:

- Mudar as atitudes e comportamentos dos atores educativos na sua relação com a escola e/ou com o kimbo;

- Estimular o interesse e incentivar a participação na escola de Mambandi.
- Articular a cultura da escola e a vida do kimbo;
- Articular o envolvimento das famílias na educação dos filhos e a sua própria formação.
- Tornar a escola de Mambandi numa organização eficaz, aberta, acolhedora e pró-ativa na relação com as famílias e na partilha da gestão e administração da educação com elas.
- Combinar e desenvolver conjuntamente o acompanhamento da escola dos filhos com a formação dos pais.

A escola de Mambandi não deve continuar a ser um mundo paralelo, que disputa com as famílias a educação dos filhos; ou um mundo estranho de que as famílias se aproximem com muita timidez e acanhamento e os professores ignorem o importante papel dos pais para a educação dos filhos e para o sucesso e a qualidade da própria escola, enquanto organização. Não deve continuar a ser um mundo desinteressado pela vida das famílias, escola de cuja seriedade e importância - como vimos no capítulo anterior - as famílias duvidem e desconfiem.

A intervenção será feita na escola e no próprio kimbo. Procura-se responder às políticas do Estado angolano de apoio à família em geral, como se pode comprovar a partir dos objetivos definidos no Plano de Acção do Ministério da Família: «uma educação inclusiva e de qualidade a todos os níveis, acessível a todas as famílias e a todos os membros de família (MFPM, 2013:19) e as do apoio educativo às famílias, em particular, que, como vimos, passam, mais eficazmente, pela educação dos filhos e dos próprios pais.

#### **4.2 Intervenção na escola de Mambandi**

Pretende-se que Mambandi seja uma escola aberta, pró-ativa na relação com as famílias e inclusiva na gestão e administração da educação. Isto pressupõe melhorar a qualidade de desempenho de ambas, escola e famílias, em cooperação, nos processos de ensino e aprendizagem e melhoria das condições de educação na escola de Mambandi.

A fraca assiduidade dos professores, a falta de sucesso escolar, a precária e quase inexistente comunicação entre a escola e as famílias, o quase nulo envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e a precariedade dos espaços de administração da educação são os principais problemas que se observaram na escola de Mambandi.

O sucesso escolar, para além de equipamentos, de instrumentos educacionais, de políticas de estados, exige competências e formação dos professores e de todos os agentes educativos.

Através do contributo de José Morgado (2004: 14-17), enumeramos aqui alguns dos «principais factores contributivos para a qualidade nas escolas»: a liderança; projetos e objetivos partilhados; ambiente favorável de aprendizagem; expectativas elevadas; processo de ensino e aprendizagem organizado e diferenciado; regulação do processo de ensino e aprendizagem; direitos e responsabilidades dos alunos; apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e a cooperação escola-família. A boa articulação destes fatores proporciona a eficácia da organização escolar.



A intervenção que se pretende fazer na escola de Mambandi tem em conta esta realidade, visando, particularmente, três áreas principais: recursos humanos; infraestruturas e, finalmente, gestão e administração da escola.

#### **4.2.1 Formação e quantificação dos recursos humanos**

De um modo geral a primeira atenção seria dada aos professores. Mas este trabalho quer também dar importância a formação de outros atores educativos, sobretudo os membros da comissão de pais. O objetivo é melhorar o desempenho dos professores e das famílias da escola de Mambandi, tornando-os mais cooperadores e, no processo, apoiar os pais a envolverem-se mais na educação dos seus filhos.

Seja inicial ou contínua, a formação do professor não se fixa apenas nos parâmetros do aprender a ensinar. Nos nossos dias, o saber lidar com a complexidade do contexto escolar onde se desenvolve a profissão é essencial para a missão do Professor (Morgado 2004). E isto envolve não só grupos heterogêneos e diversificados, territórios e necessidades específicas para a educação, mas também o quadro de políticas e de interesses individuais, sociais, nacionais e transnacionais a ela associados bem como as funções de administração e gestão escolar (Azevedo, 2007).

Considerando a escola uma organização que, nos dias que correm, necessita de uma cultura que lhe permita fornecer serviços que satisfaçam as necessidades dos que a procuram (Pires, 2012), a formação contínua e de qualidade dos seus principais atores é absolutamente necessária.

Maior parte dos professores de Mambandi são técnico-médios. Nem todos têm a formação inicial de professores. As tarefas em que se encontram ocupados são fundamentalmente as relacionadas com a sala de aulas.

Mambandi é uma ZIP. Quer dizer, é o centro onde os professores da zona se reúnem para a planificação pedagógica. O mesmo acontece em relação às formações. De acordo com os dados recolhidos da repartição municipal da educação de Cacula, há formadores municipais que, de zona em zona, passam para colmatar as necessidades formativas didático-pedagógica dos professores.

Este projeto visa reforçar estas formações e conferir-lhes uma matriz curricular que não se reduza apenas à questões didático-pedagógica, mas inclua matérias de conhecimento e adaptação ao contexto local, como: língua, história, cultura e sociologia dos povos *handas*. E para seus formadores, para além do já existente, propor mobilizarem-se outras parcerias como por exemplo as ONGs.

A devida formação devia preceder o início das atividades dos professores e acompanhá-las sempre que fosse necessária.

A comissão dos pais deve ser formada em matérias de gestão e administração da escola, naquilo que é possível e adaptado ao seu nível. A formação deve ser dada aos eleitos, antes do início das suas atividades. Comportará dados essenciais, como medidas e políticas educativas de participação dos pais; principais linhas da legislação na área do apoio educativo que o Estado dá às famílias; projeto educativo da escola; o regulamento escolar e outros instrumentos da gestão escolar do dia-a-

dia devem ser matéria de uma formação, dentro de um tempo mais ou menos razoável, estudadas e ponderadas as necessidades efetivas dos eleitos. Outras capacitações devem acompanhar o seu mandato para que o possam exercer de uma forma informada e competente.

Para Mambandi, não basta haver professores para aulas e direção. Serão também úteis e necessários, os cooperadores, no exercício de aproximação da escola às famílias. É a tal quantificação dos recursos humanos de que se trata aqui, cujas tarefas daremos conta nas próximas secções. Aliás, o Plano Nacional de Desenvolvimento falava de «ações de formação de ativistas ou conselheiros sociais» (MPDT:113). O sector social corresponde fundamentalmente à educação e saúde. Pelo que formar professores cooperadores e/ou conselheiros sociais resultaria eficaz para o apoio que escola de Mambandi é chamada a dar aos pais.

#### **4.2.2 A requalificação das infraestruturas**

A construção das escolas é tarefa do Estado angolano. A educação primária é gratuita tanto para o subsistema do ensino geral, quanto para o de formação de adultos (Lei 13/2001, art.07,2.). É obrigatória para todos os indivíduos que frequentam o subsistema do ensino geral (Lei 13/2001, art.08). Isto pressupõe que o Estado deve, para o efeito, criar as condições para a administração da educação, incluindo as infraestruturas escolares.

Em Mambandi, enquanto esperam pelo Estado, as famílias construíram a escola para os seus filhos e continuam a lutar para ampliá-la.

Como vimos no capítulo anterior, a arquitetura é um elemento pedagógico de que não se deve prescindir na gestão e administração da educação. Neste particular, a comunidade local de Mambandi carece de esclarecimento necessário. Os professores e as famílias estão esperançados que o Executivo angolano cumpra a promessa da construção de uma escola que ponha cobro às necessidades e aos problemas que aí se vivem - como os enunciamos acima - com exigências e padrões universalmente aceites.

Este trabalho pretende ser um contributo para uma intervenção orientada, nesta requalificação das infraestruturas da escola de Mambandi. Quer propor mais concretamente que se respeite os modelos de construção local, acolhendo, desta feita, a sensibilidade e familiaridade cultural dos seus habitantes. Tal requalificação deve contemplar espaços de acolhimento, como espaços de confraternização e *jangos* de encontros e aconselhamento de famílias, previstos aliás, no Plano Nacional de Desenvolvimento que acima analisámos. Desta forma, poderiam facilitar um exercício de construção de rede, fazendo do espaço escolar multissetorial de apoio à vida familiar rural. O Plano Nacional de Desenvolvimento propôs-se atingir «o desenvolvimento rural integrado» e a busca de «maior eficácia da intervenção pública, privada e associativa na gestão do desenvolvimento rural» (MPDT:214). Questões ligadas à nutrição, cuidados de saúde, prevenção das doenças e alimentação devem fazer parte do dia-a-dia da escola de Mambandi. Estas questões são, aliás, o conteúdo principal

«dos 11 compromissos com a criança» do Governo de Angola, orientados pelo princípio «pensar nacional-agir local» (CNC, 2011:6).

Isto permite-nos ver que na requalificação da escola de Mambandi é importante o papel da administração do Estado não só para prestar os serviços de requalificação dos espaços, mas também para que sejam contemplados e harmonizados os objetivos quer do Ministério da Educação, quer do Ministério da Família como os do Desenvolvimento Rural.

#### **4.2.3 A gestão e administração de proximidade**

A intervenção que se pretende aqui tem como objetivo dar uma nova configuração à estrutura e à cultura da escola de Mambandi.

Entende-se aqui por estrutura o sistema organizativo com os seus aspetos de tomada de decisão, de participação e dos papéis dos diferentes atores. E por cultura o sistema de crenças, convicções relativas aos processos de ensino e aprendizagem e ao funcionamento geral da própria escola (Morgado 2004). Pretende alcançar a maior cooperação entre a escola e as famílias, estimulando os níveis de confiança, participação e satisfação de todos os atores, sobretudo das famílias.

Serão aqui chamados os procedimentos organizacionais, os sistemas de valores e de controlo para que as necessidades e expectativas de todos sejam satisfeitas (Pires, 2012: 567). Para tanto, ter-se-ão em conta as questões do acesso a informação, da liderança participativa, da gestão do desempenho, seja em relação aos meios (comportamentos), seja em relação aos fins (resultados) (Nascimento e Pereira 2015).

A falta de assiduidade dos professores, o pouco envolvimento e a fraca participação dos pais na educação dos filhos são elementos outra vez chamados aqui. Aliás a escola de Mambandi tem urgentes necessidades em todos os seus aspetos de gestão do desempenho, enquanto «processo de gestão estratégica de pessoas pelo qual uma organização mede a eficiência e a eficácia de cada um dos seus colaboradores e integra e alinha as práticas de gestão de pessoas com o projeto organizacional» (Nascimento e Pereira 2015:50).

Para motivar a assiduidade dos professores propõe-se que se implementem algumas estratégias da gestão da cultura organizacional: um plano de comunicação interna; implementação de um sistema de avaliação de desempenho, onde possam participar também os alunos, os pares e os encarregados de educação; desenho de um sistema de compensação e recompensas em benefícios imateriais (elogios, reconhecimentos, atribuição de funções de responsabilidade, etc.).

Embora esteja ainda a ser formada, já existe a comissão de pais, na escola de Mambandi. Mas há necessidade como acima se referiu de capacitar a mesma em muitos aspetos da vida da escola e de criar um plano de comunicação interna. Atribuir mais poder de avaliação de desempenho e de intervenção aos pais e encarregados de educação. Isto podia traduzir-se na diversificação das comissões conjuntas (de pais e professores) distribuídas de acordo com as áreas de maior necessidade:

relação direta com as famílias; construção e ampliação da escola; desporto e festas escolares e cooperação e parcerias.

Em Mambandi a guarda das crianças é, em geral, partilhada entre os pais, avós e irmãos mais velhos. Muito cedo as crianças aprendem a ter responsabilidades também pelos seus familiares mais novos. A atribuição de funções de responsabilidade na escola aos próprios alunos, incentivando e motivando a responsabilidade pela a sua formação, é outra área a explorar para melhorar a qualidade da gestão e administração da educação em Mambandi. Estas funções podiam ser extensivas aos *kimbos*, facilitando a aprendizagem e a cultura escolar fora dos espaços físicos da própria escola. Isto promove o empenho e as lideranças comunitárias.

Por fim, será importante para a relação escola-família, traduzir, na língua local, os principais instrumentos da gestão da escola e dar definitivamente a possibilidade e a liberdade de os habitantes de Mambandi usarem a sua língua para organizarem a sua vida e aprenderem, também por ela, as matérias escolares<sup>7</sup>.

#### **4.3 Intervenção no kimbo**

Os habitantes de Mambandi não se envolvem na educação dos seus filhos. Não podem, por razões que acima invocamos. Mas sobretudo porque a vida do *kimbo* não contempla tradicionalmente o elemento “escola”, tal como se propõe neste projeto.

Na tradição dos povos *handas*, os *kimbos* tinham dois espaços habituais de referência, no que diz respeito à socialização e transmissão dos valores culturais e tradicionais familiares: *Otyoto*, lugar de refeição comum, onde decorrem conversas familiares, balanços de vida e dos percursos educativos, histórias orais da vida e da família; *Otyita*, mais conotado com a masculinidade, servia para as questões relacionadas com a caça, celebrações, iniciações, etc.

Este projeto pretende acrescentar a este mundo - agora mais simbólico do que factual- um outro espaço: o da escola, levando-a a ser um elemento cultural destes povos.

Isto servirá para facilitar e monitorizar a participação e o envolvimento das famílias na escola dos filhos.

##### **4.3.1 Um *kimbo*, um quadro**

Em termos ideais, para que este projeto se possa concretizar, cada *kimbo* terá que ter um quadro escolar. Na verdade o que se quer com mais urgência, é que os *kimbos* tenham um espaço, devidamente identificado para as atividades académicas dos filhos. O objetivo é criar o hábito, nos filhos, de fazer as tarefas e, nos pais, participar, organizar e familiarizar-se com os exercícios escolares e acompanhar de perto o estudo dos filhos.

---

<sup>7</sup> O Ministério da Educação de Moçambique, por exemplo, tem o «Curriculo Local», ou seja, um programa que inclui no ensino a línguas locais para a melhor aprendizagem das matérias (Sitimela, 2013).

O lugar será monitorizado por um professor padrinho ou visitante que em cada trimestre por aí passará para incentivar a maior aprendizagem e o envolvimento dos pais. A presença de um professor aí é uma maneira de aproximar a escola ao *kimbo* e criar condições de uma cooperação aberta com as famílias.

#### **4.3.2 Ver o caderno do filho**

Associado ao espaço escolar no *kimbo*, estão atividades como a monitorização dos cadernos escolares dos filhos por parte dos pais ou familiares encarregados de educação. A ideia é envolver os pais no estudo dos filhos. O que este projeto pretende é que os pais consigam reconhecer as atividades diárias da escola dos filhos. Não poderão certamente ver todos os dias, mas recomenda-se que tenham uma certa regularidade. E quando o fizerem tenham competências para tal.

O projeto propõe a devida articulação com os projetos de Alfabetização e de Superação escolar, de tal forma que pela necessidade acompanhar a educação dos filhos as famílias aprendam as competências de literacia necessária e despertem o interesse.

Isto poderá acontecer através de formações que a própria escola organizará por grupos de pais e/ou de *kimbos*, apuradas as respetivas necessidades reais. Um período de tempo ideal, tendo em conta as exigências da vida rural será acordado entre os interessados. As formações poderão ocorrer trimestralmente e durarão os anos que durarem a erradicação do analfabetismo em todo o território de Mambandi.

#### **4.2.3 Ouvir a escola**

Outra estratégia de aproximação escola-famílias seria esta de criar nos pais o interesse de acompanhar a vida da escola. Aqui se podem incluir para além do dia-a-dia da escola dos filhos, as medidas, políticas e legislação da educação em geral. Também se podiam criar fóruns de opiniões e discussão sobre a educação dos próprios filhos.

Mas, no imediato, aquilo em que o projeto pretende intervir, é nas informações, avisos e sensibilizações pontuais da vida da escola que o professor assistente/visitante do *kimbo* poderá levar às famílias.

### **5. Avaliação do Projeto**

Esta seção do trabalho destina-se a fazer (de uma maneira mais indicativa do que exaustiva) o desenho de um esquema de avaliação do projeto de intervenção na escola de Mambandi. O desenho em causa aplicar-se-á parcial ou totalmente ao projeto, no fim da execução de cada uma das suas etapas (por exemplo depois de sessões de formação, constituição de grupos, criação de espaços, etc.), periodicamente e no fim da aplicação de tudo o que se preconiza em todo o projeto.

Avaliar é mensurar e comparar os resultados; informar as políticas; explicar os avanços ou recuos; motivar e estimular a ação humana; aferir os padrões de qualidade do desempenho e

desenvolvimento pessoal e profissional; no caso específicos das escolas, melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens (Nascimento, 2015; Serrão, 2014; Serrano, 2008; Morgado, 2004). Muitas razões podem justificar uma avaliação, nas organizações escolares: a económica (as verbas disponibilizadas pelo estado e que podem ir para outros sectores de que a sociedade tem o direito de pedir contas); a complexidade de gestão do sistema, (as políticas locais de governança, a necessidade de desenvolver uma cultura de avaliação, de prestação de contas e satisfação das exigências nacionais e internacionais); o maior interesse pelas questões educativas por parte de outros sectores da sociedade; contribuir para a investigação dos contextos escolares e a relação entre a qualidade da gestão e organização das escolas, ensino e o desempenho dos alunos; a procura dos sentidos, novas perspectivas e abordagens em relação à escola (Clímaco, 2009).

Precedida da planificação e da execução de um projeto, a avaliação conduz à promoção do sucesso.

Tudo isto está subjacente ao que aqui se pretende: fazer um diagnóstico dos meios e métodos de ação, usados para a intervenção na escola de Mambandi, de modo a produzir informações úteis e necessárias relativas a importância, pertinência e sucesso do projeto.

Esta avaliação será servida por procedimentos e dispositivos, através dos quais, se quer atingir os seguintes objetivos:

- Alinhar as atividades das famílias e da escola com os objetivos gerais do projeto;
- Melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação de ambas, famílias e escola de Mambandi;
- Identificar as necessidades de um contínuo melhoramento da intervenção na escola de Mambandi;
- Constituir uma base sustentável de instrumentos que possam contribuir para o desenvolvimento dos projetos da escola de Mambandi.

A avaliação será feita em dois movimentos. O primeiro será em relação aos objetivos específicos da intervenção (na escola e no *kimbo*) e o segundo em relação aos objetivos gerais do projeto.

### **5.1 Em relação à intervenção na escola e no *kimbo***

Depois da intervenção na escola e no *kimbo*, total ou parcial, e, tendo em conta os objetivos da mesma, a avaliação, procurará ter em conta, entre outros, os seguinte indicadores:

- Indicadores de espaços criados na escola e no *kimbo*
- Indicadores de participação (nas formações e noutras dimensões do projeto).
- Indicadores de aproveitamento (menções honrosas; diplomas; benefício; atribuições de responsabilidades, etc.)
- Indicadores de mudança de atitudes e comportamentos

- Indicadores de desempenho
- Indicadores de comunicação escola-família
- Indicadores da cultura da organização (lideranças, grupos, tomadas de decisões, gestão dos recursos humanos).

## 5.2 Em relação aos objetivos gerais do Projeto

A avaliação que se pretende fazer em relação aos objetivos gerais do Projeto de Intervenção na escola de Mambandi visa produzir informações nos seguintes indicadores:

- Indicadores da qualidade de educação e do sistema de educação, numa realidade local, intervencionada;
- Indicadores da ação do Governo no apoio educativo às famílias;
- Indicadores das expectativas, satisfação e representações das famílias sobre a escola;
- Indicadores das consequências concretas deste projeto de intervenção no contexto sociofamiliar e escolar rural de Mambandi;
- Indicadores de estudos e definição de políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano;
- Indicadores da qualidade e suporte familiar na escola de Mambandi;
- Indicadores de sucesso escolar na escola de Mambandi

## 5.3 Modelos e instrumentos da avaliação

Existem vários modelos de avaliação. Tendo em conta o contexto rural e a simplicidade da população de Mambandi, uma recomendação, como a de Domingo Fernandes, será sempre de ter em conta: «a avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes» (Fernandes, 2013: 17).

Entre vários modelos de avaliação escolhemos para este trabalho o modelo alternativo qualitativo, na sua vertente de avaliação democrática. Este modelo, de acordo com Glória Serrano (2008:110) tem o propósito de «*promover a mudança* em todos aqueles que participam no programa», proporcionando a todos, o conhecimento dos dados e exprimir a opinião própria. Mas não nos limitamos a ele, sobretudo por causa das questões de formação que abundam neste projeto. Propõe-se também a aplicação dos modelos descritos por Generosa do Nascimento (2015), dos quais, deixamos aqui, enunciados, dois: o modelo de Kirkpatrick e de Alain Meignant.

O primeiro modelo contempla quatro níveis de avaliação: a reação (o que as pessoas pensam, a sua satisfação); a formação e capacitação (a quantidade dos princípios, factos, técnicas e atitudes que se preconizavam no projeto); Comportamentos (a *performance* no trabalho) e finalmente, os resultados (o alcance dos objetivos organizacionais: o absentismo, as reivindicações).

O Modelo de Alain Meignant tem quatro níveis de avaliação: a avaliação da satisfação, que visa saber as opiniões dos participantes no projeto para melhorar as ações futuras; a avaliação pedagógica, o diagnóstico de novos conhecimentos, saber-fazer e/ou comportamentos adquiridos; a avaliação da transferência para as situações de trabalho e a avaliação dos efeitos, permitindo saber se os objetivos individuais e coletivos do projeto são atingidos.

A situação de Mambandi e os objetivos a que se propôs atingir este trabalho sugerem uma estratégia de avaliação que seja simultaneamente longitudinal (todo o processo) e transversal (em momentos precisos da sequência) (Serrano, 2008:90). Neste sentido, os modelos que acima se propõe podem complementar-se e alternar-se dependendo da situação ou elemento próprio a avaliar.

As técnicas de recolha de informação para fundamentar a avaliação serão a observação; entrevistas semidirectivas; os questionários e os debates que serão acompanhados de instrumentos de tratamento de dados (como grelhas analíticas para tratamento da informação).



## CONCLUSÃO

Este trabalho procurou identificar as políticas educativas de apoio à família e a forma como eram apropriadas e operacionalizadas no contexto rural angolano, no sentido de desenhar um projeto de intervenção capaz de melhorar as relações entre a escola e a família nesses contextos. Estudou-se, para o efeito, o debate científico sobre o papel da escola no apoio à família e a importância da relação escola-família na criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Desenvolveu-se um estudo sobre a realidade angolana para identificar as políticas de apoio à família, em geral, e aquelas que dizem particularmente respeito ao apoio educativo prestado à família. Com uma metodologia concebida para a intervenção social, realizou-se um diagnóstico da realidade concreta da escola de Mambandi. Este trabalho tomou como um dos seus principais materiais empíricos as opiniões, as visões, os depoimentos, enfim, o discurso dos diversos atores educativos, com particular atenção para os pais e encarregados de educação e professores locais e de dados de observação livre e participante sobre a qualidade dos serviços de educação aí prestados, no interesse do tema em estudo.

Neste itinerário, verificou-se que não existe um sistema articulado, coerente, explícito e consequente das políticas de apoio à família em Angola. O que se pode observar é um conjunto de intenções, medidas e objetivos de políticas, postos num espectro muito amplo e universal. No que diz respeito à educação, existem muitos elementos importantes de políticas que podem constituir um apoio à família. Tivemos a ocasião de os caracterizar em três blocos principais: ação social; apoio institucional e apoio educativo direto. E apontámos, numa realidade concreta, a insuficiência dos mesmos, lançando ao sistema educativo angolano o desafio de estimular a ação educativa da família e facilitar uma forte cooperação entre esta e o Estado.

Como foi referido, a partir dos estudos sobre a importância da relação escola-família, pudemos compreender que o apoio da escola aos alunos pode passar pelo apoio da escola às suas famílias. O pano de fundo desta ideia é a importância e a determinação da família na estrutura do indivíduo e nas suas condições de vida, no contexto angolano, onde, afinal, «o homem é família». Concluimos também que a construção mútua, nesta relação, é fundamental para criar um ambiente que facilita o ensino e aprendizagem.

Verificou-se que o contexto angolano carece de uma perspetiva de reflexividade sobre a organização escolar e práticas educativas; que permita definir um modelo, uma escola aberta à multiplicidade dos públicos, à diferenciação dos percursos e territórios, e de orientações educativas e pedagógicas no contexto de sala de aula. Há toda uma necessidade da governação da educação, em Angola, passar da gestão e administração das instituições de educação - já incipiente e, ainda precária - para a gestão da administração da própria educação. Tivemos, para o efeito, a ocasião de chamar atenção para a necessidade de prestar atenção às especificidades territoriais, às situações económicas,

sociais, culturais e históricas concretas. Sem este cuidado devido, há uma iminente probabilidade de se agravarem o insucesso e o abandono escolares; a iliteracia e a pobreza, de se aprofundarem as desigualdades e a exclusão social no acesso e sucesso escolar, comprometendo a vida individual e coletiva do país até noutros domínios e tornando a educação mais onerosa para o Estado e para as famílias.

Num contexto onde a vida passa pela família, torna-se urgente uma política educativa estruturante e consistente de apoio à família para que a educação não seja «um aparte» da vida familiar e coletiva. Este trabalho verificou ser esta a questão central em Mambandi. Aí se verificou um fragorante desfasamento, quase total, entre a vida da escola e a do *kimbo*. Este facto retira de todo o cenário de ensino e de aprendizagem a participação e o envolvimento dos pais. Por outro lado, existe um ambiente familiar e comunitário onde a escola não chega. Identificaram-se, a este propósito, quatro áreas de necessidades de políticas de apoio à família: a aproximação escola-família e vive versa; qualificação e quantificação do quadro dos recursos humanos da escola; qualificação da infraestrutura escolar e, por último, as políticas específicas de educação e formação extensivas aos adultos (neste caso familiares ou da comunidade de Mambandi).

O projeto *Umbo Lyange Sikola Yange* é uma proposta de resposta às necessidades identificadas em Mambandi, constituindo-se num instrumento de concretização das políticas educativas que articula a educação dos filhos e a vida familiar; que procuram a cooperação dos pais na educação dos seus filhos e entre a família e a escola. Este projeto é o prelúdio da definição de políticas educativas, neste contexto. Nele se encontram subjacentes a atenção à territorialização da educação, à concretização dos objetivos do sistema de educação angolano, ao plano do desenvolvimento nacional e rural e a aproximação do Estado aos cidadãos, através da escola e da família. Desta forma, cumpre na íntegra os objetivos deste trabalho.

Em trabalhos desta natureza há sempre dificuldades a apontar. A história das instituições angolanas está pouco escrita. Isto pode justificar a falta de bibliografia, quer da sociologia dos povos do território, da sociologia da família (questões como o controlo da natalidade, as desigualdades de rendimentos, a sustentabilidade), quer sobre a própria educação, nas suas políticas e nos seus processos em Angola. Por outro lado, existiram dificuldades burocráticas no acesso a documentos oficiais e a informação disponível foi, muitas vezes, insuficiente.

Uma outra dificuldade prendeu-se com o nível e a capacidade de compreensão do fenómeno por parte da comunidade rural em causa. Sendo uma comunidade de pouca escolaridade, alguns aspetos de âmbito educativo e da escola estão aquém da sua capacidade de domínio.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2010), «Desigualdades sociais na educação básica», em Renato Miguel do Carmo (org.), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores*, Lisboa, Mundo Sociais, pp. 135-144.
- Aires, Luísa (2011), *Paradigmas qualitativos e práticas de investigação educacional*, 1ªed. Lisboa, Universidade Aberta.
- Alves, Natália e Rui Canário (2004), «Escola e exclusão social: das promessas às incertezas», *Análises social*. vol. 38(169), pp. 981-1010.
- Autuna, Raúl, de A. (2006), *Cultura tradicional Bantu*, Lisboa/Luanda/Maputo: Paulinas.
- Ávila, Patrícia (2007), «Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento», em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade Conhecimento: Portugal no contexto europeu*, vol. II, Lisboa, Celta.
- Azevedo, Joaquim. (2007), *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2009), «A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política», em Adriano Moreira et al. *A autonomia das escolas* 2ªed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.23-48.
- Burgess, Robert G. (1997 [1984]) *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras, Celta.
- Canário, Maria, B. (1996), «A participação dos pais na escola», *Noesis*, 37, Janeiro/Março, pp.19-20.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2010), *Iniciativa Novas oportunidades: resultado da avaliação externa (2009-2010)*, Lisboa, Agências Nacional para Qualificações.
- Capucha, Luís (2014), «Iniciativa Novas Oportunidades, o tempo da igualdade», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, vol. I, Coimbra Almedina, pp. 393-410.
- Clímaco, Maria do C. (2009), «A avaliação das escolas-experiência e institucionalização», em Adriano Moreira at al. *Autonomia das escolas*, 2ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp 191-2012.
- CNC - Concelho Nacional da Criança (2011), *Linhas orientadoras para a implementação dos 11 compromissos com a criança, a nível provincial e municipal*, Luanda, CNC.
- Estermann, Carlos (1983), *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro) vol. I* Lisboa, Universidade de Investigação científica.
- \_\_\_\_\_ (1957), *Etnografia do Sudoeste de Angola, Grupo étnico Nhaneca-humbe*, vol. II, Fimalicão, Tipografia Minerva.
- Eusébio, Maria, J. M. (2014), *Desafios a pensar na família*, Lisboa, Universidade Católica.
- Favinha, Marília (2012), *A importância do papel do Diretor de Turma enquanto gestor do currículo*, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Fernandes, Domingos (2013), «Desenvolvimento profissional e modelos de avaliação de desempenho», em Maria do Céu Roldão e Maria Helena Peralta (2013), *Formação em avaliação do desempenho docente*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Ferreira, Maria (2005), «Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social», *Cadernos de Estudos Africanos*. Lisboa, Centro de Estudos Africanos do ISCTE. ISSN 1645-3794. 7/8 (2005) 105-124.
- Formosinho, João & Joaquim Machado (2014), «Autonomia e Gestão Escolar», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol. II. Coimbra, Almedina, pp. 227-250.

- Gonçalves, Eva (2014), «A evolução da participação dos pais no sistema educativo: um olhar a partir da produção legislativa» em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*. vol. II, Coimbra: Almedina, pp. 445-466.
- Grilo, Marçal (2014), «Compromisso na Educação», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol. II. Coimbra, Almedina, pp. 711-720.
- INE- Instituto Nacional de Estatística, (2014), *Resultados Preliminares do Recenseamento geral da população e de Habitação de Angola*, Luanda: Governo de Angola.
- Lofland, John; Lyn H. Lofland (1995), *Analysing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.
- Malinowski, Bronislaw (1997[1922]), «Os argonautas do Pacífico Ocidental. Introdução: objetivo, método e alcance desta investigação», em *Ethnologia* n.s. 6-8:17-37.
- Martins, Guilherme, de O. (2009), «Autonomia das escolas enquadramento e conceito», em Adriano Moreira et al., *A Autonomia das escolas* 2ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 49-51.
- Martins, Susana. da C. (2014), "Políticas Educativas Europeias: divergir e convergir num mesmo espaço", Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol. II. Coimbra, Almedina, pp. 685-707.
- Matos, Madalena e M. Isabel Duarte (2011), «O risco educativo no Ensino Básico», em J. Manuel Matos et al. (2011), *Promoção do sucesso educativo projectos de pesquisa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 01-58.
- Melo, Rosa, M. A. J. (2001), *Efuko, ritual de iniciação feminina entre os handa (Angola)*, Lisboa, ISCTE (tese de doutoramento).
- Milheiros, Mário (1967), *Notas de etnografia angolana*, Luanda, Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Ministério da Família e Promoção da Mulher (2013), *Projecto de plano de acção nacional sobre a família em Angola*, Luanda, Direcção Nacional para a Política Familiar.
- \_\_\_\_\_ «Ministério da Família e Promoção da Mulher: origem e missão», Disponível em [www.minfamu.gov.ao/Institucionais/Missao.aspx](http://www.minfamu.gov.ao/Institucionais/Missao.aspx).
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012), *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*, Luanda.
- Morgado, José (2004), *A qualidade na educação, um desafio para os professores*, Lisboa, Presença.
- Nascimento, Generosa (2015), «Formação: Uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual» em Ferreira, Aristides Isidoro et al. *GRH para Gestores*, Lisboa, Editora RH, pp.199-246.
- Nascimento, Generosa e Alexandra Pereira (2015), «A gestão e avaliação de desempenho» em Aristides Isidoro Ferreira et al., *GRH para Gestores*, Lisboa, Editora RH, 247-305.
- Neves, Ana (2014), «Programas de apoio à família», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol. I. Coimbra, Almedina, pp. 535-557.
- Pinhal, João, (2012), *Os municípios portugueses e a educação, treze anos de intervenções (1991-2003)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pinto, Maria J. N. (2008), «O que se espera de um sistema educativo», em Manuel V. Cabral (org), *Sucesso e insucesso, escola, economia, sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 367-380.
- Pires, Carlos, A. (2012), *A «escola a tempo inteiro»- operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela «análise das políticas públicas»*, Lisboa, Instituto de Educação (Tese de Doutoramento).

- Quivy, Raymond e Luc Van Compenhoudt (2013[1995]), *Manuel de investigação em ciências sociais, trajectos*, 6ª ed., Lisboa, Gravida.
- Rodrigues, Guilherme da S. (2011), *O papel do diretor de turma na autonomia: estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa, Universidade Aberta (dissertação).
- Salgado, Lucília (coord.) (2011), *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas oportunidades*, Lisboa, Agências Nacional para Qualificações.
- Saraceno, Chiara e Maneuel Naldini (2003), *Sociologia da família*, 2ª ed. Lisboa, Estampa.
- Serrano, Glória P. (2008), *Elaboração de Projectos sociais: casos práticos*, Porto, Porto Editora.
- Serrão, Anabela (2014), «PISA: A Avaliação e a Definição de Políticas Educativas», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.) (2014), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol.I. Coimbra, Almedina, pp. 269-291.
- Silva, Augusto, S. (2014), «A agenda Política da Política Educativa», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*, vol. II. Coimbra, Almedina, pp. 721- 742.
- Silva, José Manuel (2010), *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Silva, Pedro (2013), «Escola, famílias e desigualdades sociais», em Ana Matias Diogo e Fernando Diogo (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo. Percursos, transições e contextos*, Lisboa, Mundos Sociais, pp 71-87.
- Simão, Pacheco (2012), *Subsídios para a compreensão do "Efuko" e do "Ekwendje"* (Caderno de apontamentos).
- Simão, Pinda (2015), *Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação*, Luanda, Ministério da Educação.
- Sitimela, Arcanjo, L. (2013) *Organizações não-governamentais: Parceiras para o desenvolvimento local e endógeno na Zambézia*, Lisboa, Roma.
- Sousa, Maria J. e Cristina S. Baptista (2011), *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*, Lisboa, Pactor.
- Toutaine, Alain (1997), *Iguais e diferentes poderemos Viver Juntos*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Veloso Luísa, et.al ( 2014), «Espaços de aprendizagem e políticas de educação: 40 anos de Arquitetura Escolar», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*. vol.II, Coimbra, Almedina, pp. 531-557.
- Vasconcelos, Teresa, (2014), «Educação de Infância: Uma conquista da democracia», em Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal, conhecimentos, atores e recursos*. vol. I. Coimbra, Almedina, pp. 469-497.
- Zau, Filipe (1996), *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*, Luanda, Mayamba.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*, Lisboa, Universidade Aberta.

## LEGISLAÇÃO

- Lei 13/01, de 31 de Dezembro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Séria I - n. 65.
- Decreto Presidencial nº 138/13, de 24 de Setembro, *Diário da República*, Séria I - N.º 183, pp 2-5.
- Decreto Executivo nº 131/06, de 03 de Novembro, Ministério da Educação.
- República de Angola (2010), *Constituição*, 1ª ed. Luanda, Imprensa Nacional.