

**Casimiro Kâmbua Angelina**

**A relação escola – família: um estudo sobre as Representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário do Chivéca em Cabinda/  
Angola**

**Belo Horizonte  
2014**

**Casimiro Kâmbua Angelina**

**A relação escola – família: um estudo sobre as Representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário do Chiwéca em Cabinda/  
Angola**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Antunes Rocha

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**20114**

SXXXz  
T

Angelina, Casimiro Kâmbua.

A relação escola – família: um estudo sobre as Representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário do Chiwéca em Cabinda/ Angola

Casimiro Kâmbua Angelina – UFMG/FaE, 2014.

128 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Maria Isabel Antunes Rocha.

Inclui referências e anexo.

1. A relação escola-família: um estudo sobre as representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a escola do ensino primário do Chiwéca em Cabinda/Angola -- Teses.

I. Título. II. Rocha, Maria Isabel Antunes. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-XXX.XXXXX



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada, **A relação escola – família: um estudo sobre as Representações sociais de pais e encarregados de educação sobre a Escola do ensino primário de Chivéca em Cabinda/ Angola**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha.  
Orientadora – FaE/UFMG

---

Profa. Dra Raquel Martins – FaE/UFMG  
Membro Interno ao Programa

---

Profa. Dra. Sonia Maria Roseno - ENFF  
Membro Externo à UFMG

---

Prof. Dr.Celso Vallin- UFLA  
Suplente Externo à UFMG –

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins – FaE/UFMG  
Suplente Interno à UFMG

**Belo Horizonte  
Setembro de 2014.**

*In memory:  
Pai Casimiro António "Kâmbua Kia Nsavu".  
Que sua alma descanse em paz.  
Espero que onde quer que esteja, saiba que  
estou cumprindo o seu desejo em me ver formado.*

## AGRADECIMENTOS

Ingrato seria se começasse os meus agradecimentos sem antes enaltecer o Deus todo-poderoso pelo dom gratuito de vida que me concedeu desde o primeiro momento desta dura, longa e prestimosa caminhada e pela sabedoria concedida para conclusão deste trabalho.

A realização deste trabalho foi um desafio que me propus superar, e ter chegado até aqui, foi a prova da minha persistência e da força que imprimi ao longo de todo esse processo de desenvolvimento. Contudo, por muito que um trabalho represente reflexão e esforço pessoal, ninguém é completamente senhor de si e não existem caminhos que possam ser percorridos inteiramente na solidão.

Por isso e em primeiro lugar, o meu agradecimento profundo à Professora Doutora Maria Isabel Antunes Rocha por me ter dado sempre o maior incentivo, mas criticando, por me ter dado sempre o maior apoio, mais exigindo, e por ter estado sempre disponível para me ouvir e aconselhar nos momentos que mais necessitei dos seus ensinamentos.

Agradeço a toda a comunidade educativa da escola em que realizei o estudo, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação, a Direção da Escola, por terem tornado possível esse desafio.

Agradeço a minha esposa pelo companheirismo e paciência, aos meus filhos, por compreenderem as minhas ausências constantes para o Brasil, nas horas de estudo e produção desta dissertação.

A Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), pela oportunidade outorgada pelo meio do convênio com a Universidade 11 de Novembro (UON), no sentido de aprimorar os meus conhecimentos, assim como ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão social.

Aos Professores Ana Galvão, Ana Gomes, Sergio Cirino, Maria Lucia Castanheira, Junia Sales Pereira, Míria Gomes, Gil Cinei, Maria Zélia, Daisy Moreira, Cinthia Greive, Lucíola Licínio, Maria de Fátima, Lucinha Alvarez, Simões e Luiz Alberto da Faculdade de Educação da UFMG, pela forma sábia como orientaram os conteúdos nas disciplinas e as orientações que deram à pesquisa.

Ao Governo da província de Cabinda, Secretaria Provincial da Educação ao Sr. Mateus José Nhangá, Presidente da Associação dos encarregados de educação de Cabinda, ao director da escola e ao coordenador da Comissão de pais da escola do Chiwéca.

Agradeço a minha mãe Angelina Zinga, aos meus irmãos, minhas irmãs, meus sobrinhos e sobrinhas, que sempre me motivaram e compreenderam a importância que este desafio

representa para mim, pessoas que nos incentivaram, acreditaram em nosso potencial e, sobretudo, de quem furtamos horas de carinho e atenção para que pudéssemos conquistar esta vitória especialmente ao meu irmão José Nzau Casimiro Angelina, está sempre se preocupado com a minha formação e bem estar, você é o meu eterno "Encarregado de Educação" Pelo apoio moral, material e financeiro não encontro palavras para o agradecer dessa tamanha generosidade!

Aos colegas doutorandos e mestrandos angolanos e brasileiros Chocolate, Miguel Zinga, Miguel Boa, Jeremias Guilherme, Inês Buissa, Domingos Sambo, Ndombele Mayembe, Domingos Ngúvulo, Paulo Maldonado, Inácio Mamboma, Silvestre Gime, Juliana Cumba, Helena Canhice, Gracieth Teodora, Selpa Pemba, Joaquim Paka, Julio Horacio, Jose Lelo, Hamilton Sulo, Abel Mavungo, André Ndóqui, Eurico Ngunga, Cécio Chipi, Célsa dos Santos, Oneli, Karol Rose, Cristiene e o Frei Gilvander que juntos trilhamos este espinhoso caminho que agora se tornou suave, sem querer esquecer os amigos Guilherme Rafael Capita, Augusto Miguel Paulo, Maria Joana, Augusto Puati Dimeni, Daniel Ntete (Dany), pelo incentivo e apoio incondicional que de vocês tenho recebido aqui vão os meus agradecimentos.

A você anônimo que de forma direta ou indireta contribuiu para minha formação o meu obrigado!

## RESUMO

Esse texto narra o trabalho investigativo desenvolvido na Linha Psicologia, Psicanálise e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha, no período de 2012-2014. A questão de pesquisa emerge a partir da problematização a respeito da relação família-escola em Angola. Nas últimas décadas tem havido nesse país uma tendência, apoiada em políticas públicas, de promover/ampliar o envolvimento familiar na escola. Advoga-se uma interação mais estreita, no formato de co-gestão, cabendo aos pais envolverem-se nas questões pedagógicas e administrativas da instituição escolar. Ocorre que essas duas células de extrema importância para a formação dos cidadãos do futuro, têm ao longo da sua história, sobretudo em Angola, uma relação mediada por funções bem distintas. Os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a escola por sua vez assume o papel de que a família deve se constituir como apoiadora de suas ações. Esse apoiar está em grande parte assentado no sentido de que cabe aos pais estarem presentes nas festas, reuniões, contribuir com doações, ajudar nos deveres de casa. Mesmo porque a configuração familiar nesse país tem especificidades, visto que, na maioria das vezes as crianças e jovens estão sob a guarda dos encarregados, que apesar de serem os responsáveis pela proteção não são necessariamente habituados a cuidar também da vida escolar. Objetivando compreender como esse processo está sendo vivenciado no cotidiano escolar realizamos um estudo em uma escola situada no meio rural focalizando os encarregados/pais que estão diretamente envolvidos nesse desafio, isto é, àqueles que participam da Comissão de Pais. Dentre as inúmeras possibilidades de aproximação desse tema de estudo escolhemos compreender como esses pais/encarregados estão elaborando suas formas de pensar/sentir e agir com relação à escola. Para tanto utilizamos como suporte a teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici. Problematizamos a questão a partir da discussão de que uma maior aproximação entre pais/encarregados da escola vincula-se também a uma alteração na forma como esses relacionam-se subjetivamente com a instituição. Para realizar esse trabalho selecionamos como campo empírico uma escola rural da Província de Cabinda. Como instrumento de produção dos dados realizamos entrevistas, leitura de documentos e observação de reuniões da comissão. Os resultados indicam que os pais/encarregados estão vivenciando essa situação em pelo menos três situações distintas. Na primeira estão mantendo uma representação da escola como um ambiente distante e separado da família. Na segunda encontramos pais/encarregados problematizando essa forma de relação, mas ainda sem os elementos conceituais e atitudinais que lhes possibilite elaborar



outra possibilidade de compreensão. Na terceira, ainda que em número menor, encontramos pais que estão elaborando uma compreensão da escola como um espaço próximo da família, responsável não só pela educação formal, mas também pela formação em valores, hábitos e atitudes relacionados à convivência social. Como continuidade desse estudo indicamos a possibilidade de realizar estudo semelhante com professores e gestores educacionais numa modalidade de pesquisa que possibilitasse compreender como a escola está vivenciando o desafio de trazer os pais para o seu cotidiano.

Palavras-chave: relação escola-família; educação rural; representações sociais; Educação em Cabinda/Angola.

## **ABSTRACT**

This text chronicles the investigative work in psychology Line, Psychoanalysis and Education, the Graduate Program in Education, Knowledge and Social Inclusion under the guidance of Professor Maria-Isabel Antunes Rocha, in the period 2012-2014. The research question emerges from the questioning about the family-school relationship in Angola. In recent decades there has been a tendency in this country, supported by public policies to promote / expand family involvement in school. Advocated a closer interaction in the co-management format, leaving parents to become involved in educational and administrative matters of the school. It happens that these two cells of extreme importance for the formation of citizens of the future, has throughout its history, especially in Angola, mediated by distinct functions compared. Parents have become used to deliver the children to school and the school in turn assumes the role of the family should be as supportive of their actions. This support is seated in large part to the effect that parents have to be present at parties, meetings, contribute donations, help with homework. Even the family setting because that country has specific, since in most cases the children and youth are in the custody of the commissioners, who despite being the custodians are not necessarily accustomed to also take care of school life. Order to understand how this process is being experienced in the daily school conducted a study in a school located in rural areas focusing on caretakers / parents who are directly involved in this challenge, ie, those that participate in the Parents Committee. Among the numerous possibilities of approaching this subject of study chose understand how these parents / guardians are developing their thinking / feeling and acting in relation to school. For use as both support the theory of social representations elaborated by Serge Moscovici. We discuss the issue from the discussion that a closer relationship between parents / guardians of the school is also linked to a change in the way these relate subjectively with the institution. To accomplish this work selected as empirical field a rural school in the province of Cabinda. As a production data conducted interviews, reading documents and viewing of committee meetings. The results indicate that parents / guardians are experiencing this situation in at least three different situations. The first is maintaining a representation of the school as a distant and separate family room. In the second we find parents / guardians questioning this form of relationship, but still without the conceptual and attitudinal elements that enable them to develop another possibility of understanding. In the third, albeit in smaller numbers, we find that parents are developing an understanding of the school as a space close to the family, responsible not only for formal education, but also for the formation of values, attitudes and habits related to social interaction. As a continuation of this study indicate the possibility of conducting a similar study with teachers and educational managers in a research mode that would allow to understand how the school is experiencing the challenge of bringing parents to their daily lives.

**Keywords:** school-family relationship; rural education; social representations; Education in Cabinda / Angola.

## **LISTA DE FIGURAS E TABELAS**

Figura 1 – CABINDA, Angola: Mapa Político-Administrativo .....	23
Figura 2 – ANGOLA – Mapa Político-Administrativo Atual.....	25
Figura 3 – Representação da estrutura física da escola do Chiwéca .....	73
Tabela 1 – Distribuição das escolas rurais do ensino primário em Cabinda .....	29
Tabela 2 – Faixa etária dos pais e encarregados de educação .....	79
Tabela 3 – Nível académico dos pais e encarregados de educação .....	80

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE –	Associação de Encarregados de Educação
CALABUBE –	Cabinda, Landana, Buco-Zau e Belize
GERES –	Grupo de Estudos em Representações Sociais
LBSE –	Lei de Base do Sistema Educativo
MED –	Ministério da Educação
MININT –	Ministério do Interior
MINARS –	Ministério de Assistência e Inserção Social
MPLA –	Movimento Popular de Libertação de Angola
PEACOR –	Programa Especial de Apoio as Comunidades Rurais
RC –	República do Congo
RDC –	Escola de Formação de Professores
RDC –	República Democrática do Congo (ex. Zaire)
RE –	Reforma Educativa
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UON –	Universidade Onze de Novembro

## SUMÁRIO

<b>Assunto</b>	<b>Página</b>
Introdução	15
Capítulo 1– A escola e a família	20
1.1 – A Escola	20
1.1.1 – A escola rural em Cabinda/Angola	28
1.2 – A Família	31
1.2.1– A família em Cabinda/Angola	36
1.2.2 – A família do meio rural em Cabinda/Angola	40
1.2 .3– A relação escola/família	42
1.2.4 – Participação dos pais na escola: o que dizem as pesquisas	50
1.2.5 – A relação escola – família em Cabinda/Angola	76
1.3 – Teoria das Representações Sociais	69
Capitulo 3 A escola família representações sociais	73
Capitulo 3.1 – A escola	73
3.2–A família	75
3.3 – A Escola	75
3.4 – O Perfil dos pais/encarregados de educação	79
Considerações conclusivas	84
Referências Bibliográficas	87
Anexos	96

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas em Angola, tem havido uma tendência, apoiada em políticas públicas, de aumentar o envolvimento familiar na escola. (Conf. Registo do Cartório da comarca de Cabinda, Livro B-90 FLS 2 vº à 21vº datada de 23 de Fevereiro de 1999) Escritura da Associação dos Encarregados de Educação de Cabinda, abreviadamente: A.E.E. Advoga-se a interação mais estreita como forma de favorecer o sucesso dos alunos, mas não se preconiza a substituição do papel da escola pelo da família e vice-versa; tampouco a desresponsabilização do Estado com relação ao financiamento da educação. Na atualidade as escolas do país têm uma associação de pais e encarregados de educação, cuja responsabilidade é participar da gestão da escola como um todo, inclusive na gestão financeira e nas decisões que são tomadas.

Ocorre que essas duas células de extrema importância para a formação dos cidadãos do futuro, têm ao longo da sua história, sobretudo no nosso país, uma relação mediada por funções bem distintas. É que, “por tradição os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores. Os professores habituaram-se a aceitar essa posição de passividade dos pais.”(MARQUES, 1993, p.27). A escola por sua vez assumiu a função de educadora vendo a família com a função de apoio em suas atividades. As famílias habituaram-se a aceitar essa posição solicitada pela escola.

Sendo assim a pesquisa desenvolvida<sup>1</sup> tem como problematização o fato de que historicamente a escola manteve os pais/encarregados na condição de apoiadores de suas práticas e na atualidade vem demandando dos mesmos uma atuação como co-gestores das ações educativas escolares. Co-gestar significa construir juntos o projeto pedagógico da instituição escolar. No entanto observa-se que essa construção não será uma tarefa fácil visto que a prática histórica da escola, da família e da relação entre ambas caminha em outra direção. Nesse sentido nos propomos a pesquisar esse processo entendendo que é possível compreender e contribuir para ampliar as possibilidades de que uma relação mais profícua possa acontecer entre esses dois espaços educativos.

Nenhum tema para investigação é escolhido ao acaso. A escolha deste tema tem sustentação na longa experiência como docente que se depara constantemente com a falta de interesse de

---

<sup>1</sup>Essa pesquisa foi desenvolvida como parte dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais por meio do Convênio com a Universidade Onze de Novembro/Angola.

muitos pais ou encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos, fazendo-o em alguns casos apenas no início e no fim do ano letivo. Por outro lado a escola que também só convocava os pais para participarem como apoiadores para algumas despesas da instituição ou para serem informados de algumas situações concernentes ao funcionamento da escola ou situação escolar e disciplinar dos seus filhos. Ao longo dessa trajetória temos tido em conversa com alguns docentes, alunos e encarregados de educação e a comunidade em geral, sobre as dificuldades relacionadas às mudanças que se espera dos pais /encarregados e da escola com relação a construção de uma relação mais cooperativa. .

Essa situação atual não acontece por acaso. Historicamente a escola pautou-se por uma educação formal, vinculada à preocupação com o conhecimento científico, assumindo o papel de preparação para a vida na sociedade. Assim sendo, a educação formal proporcionada pela escola prioriza os conteúdos sistematizados, organizados e obedecendo a uma seqüência lógica. Para abundar mais dados sobre o assunto, Caro & Guzzo (2004) e Brandão (1981), defenderam que o surgimento da instituição escolar, trouxe consigo o saber elitizado e a exclusão de segmentos já marginalizados pela sociedade. Era uma escola organizada para atender aos grupos populacionais de maior renda.

A família procura ter na escola uma instituição normativa que trate de transmitir a cultura, incluindo além dos conteúdos acadêmicos, os elementos éticos e estruturais. Reserva-se à escola, os direitos sobre o conhecimento científico acerca das áreas disciplinares, como também sobre aqueles que diziam respeito aos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, conhecimentos estes informados pela biologia, psicologia e ciências sociais preservando a escola, desta forma, seu lugar de autoridade no gerenciamento das questões pedagógico - educacionais. Este modelo exigiu uma participação familiar pautada no apoio aos filhos nas tarefas escolares e orientação com relação aos hábitos disciplinares. Na relação com a escola há o incentivo para participação nas festividades e reuniões, apoio financeiro e validação das propostas apresentadas pela escola. Dificilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispendo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar. Assim, a participação delas tem sido bastante restrita, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais. Esse tipo de interação revela a existência de um modelo *unilateral*, em que os pais muitas vezes são aceitos pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referenda as decisões e ações da instituição.

No que se refere à família, é necessário dizer que a historiografia nos leva a concluir que não existe um “modelo de família” e sim uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, mas também guardando singularidades. É possível dizer que cada família possui uma identidade própria, trata-se na verdade, como afirmam vários autores, de um agrupamento humano em constante evolução, constituído com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes, protegê-los e inseri-los na sociedade. Em relação às expectativas da família com relação à escola com seus filhos encontram-se várias fantasias familiares como o desejo de que a instituição escolar “edueque” o filho naquilo que a família não se julga capaz, como, por exemplo, que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro via de regra ingressando em uma boa universidade. Em pesquisas relacionadas ao tema da interação escola - famílias (Reali & Tancredi, 2002; 2004), percebe-se que os pais têm manifestado seu interesse e preocupação com a escolarização dos filhos, dada sua importância e têm envidado esforços para mantê-los na escola; mas, apesar do seu envolvimento, interesse e esforço não repercutem na escola e a sua participação não ocorre no mesmo nível de seus anseios (Cozer, 2003).

Para a construção do objeto de pesquisa partimos inicialmente da compreensão de que a relação escola-família é multideterminada, isto é, para sua compreensão é necessário ter em conta aspectos relacionados a dinâmica econômica, política, social e cultural numa perspectiva histórica e espacial mais ampla, isto é, de Angola, de Cabinda, da escola, da família e dos sujeitos. Essa trajetória exigiria olhares da economia, da política, sociologia, da antropologia, da história, dentre outros saberes. Entendemos que não é possível para um pesquisador percorrer todas as dimensões constitutivas do fenômeno bem como suas diferentes leituras teóricas.

Nesse sentido, nesta pesquisa assumimos como campo de estudo a relação entre a escola e a família, recortando nesse contexto as formas de pensar, sentir e agir dos pais/encarregados sobre a escola. Selecionamos como espaço empírico a Escola do Ensino Primário 1 ciclo do Chiwéca – Cabinda/Angola. Para orientar a compreensão do que denominamos de aspectos psicossociais tomaremos como apoio a teoria das representações sociais conforme elaborado por Moscovici (1978).

Nessa perspectiva perguntamos então como os pais/encarregados estão vivenciando essa situação. Como as demandas da escola são interpretadas por eles? Como entendem e se posicionam diante das novas funções que a escola está solicitando? Quais os limites e



possibilidades que estão atravessando para lidar com a situação?

Para realizar a investigar definimos um objetivo geral e objetivos específicos.

### **Objetivo geral**

a) Conhecer, sistematizar e analisar as representações sociais dos pais/encarregados de educação sobre a escola Primária do I ciclo do Chiwéca-Cabinda/Angola.

### **Objetivos Específicos**

1 - Analisar e descrever as relações família – escola, da escola Primária do I ciclo do Chiwéca.

2- Compreender como os pais/encarregados de educação estão elaborando suas formas de pensar, sentir e agir com relação a escola.

3 – Compreender como as representações sociais elaboradas pelos pais/encarregados de educação se articulam com as demandas da escola.

4 - Conhecer os saberes e as práticas dos pais/encarregados de educação com relação a escola.

Para registrar as atividades desenvolvidas elaboramos essa dissertação que contém além dessa Introdução, três capítulos, considerações conclusivas, referências e anexos.

## **1 – Metodologia**

O desenho metodológico de uma pesquisa abrange a população, a amostra, os instrumentos e técnicas e, entre outros aspectos, o modelo de pesquisa. Para OLIVEIRA (2000), citado por ZINGA (2001:95), a metodologia científica refere-se ao estudo dos meios e métodos de investigação do pensamento correto e do pensamento verdadeiro que visa delimitar um determinado problema, analisar e desenvolver observações criticá-las interpretá-las a partir das relações de causa e efeito. O mesmo autor refere ainda que a metodologia é um conjunto de procedimentos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinados objeto ou desenvolver certos procedimentos, ou uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo quer seja para explicá-lo. Na óptica de LAKATOS (1986), a metodologia científica refere-se a um conjunto genérico de procedimentos ordenados e disciplinados, utilizados para a aquisição de informação segura e organizada, sendo o objetivo encontrar soluções para problemas,

compreender fenômenos e prever problemas futuros. Referindo-se à escolha de métodos, Maria de Lourdes Ramos da Silva diz: «Existe uma problemática inerente à adequação metodológica utilizada nas ciências humanas e, mais especificamente, no campo da Psicologia e Orientação Escolar.

Dada a especificidade da pesquisa aqui proposta e a orientação dos seus objetivos, demandam uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa. A expressão “investigação qualitativa” é utilizada para designar um grupo de estratégias que partilham as mesmas características como entrevistas, documentos, livros e cartas, entre outros passíveis de análise; seus dados são denominados qualitativos, pois são “ricos em pormenores descritivos relativamente pessoais, locais e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo estes autores, uma investigação qualitativa é caracterizada pela fonte direta do dado ser o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal; por ser descritiva, tentando analisar os dados com os detalhes necessários possíveis; pelo interesse de residir mais no processo e não apenas nos resultados; pelos dados tenderem a ser analisados de forma indutiva; pela busca do significado ser de grande importância, preocupando-se com a perspectiva que cada pessoa dá a sua vida.

Para a realização deste estudo foi selecionada a escola do Escola do ensino primário I ciclo do Chivéca – Cabinda/Angola. A escola é uma das unidades escolares de gestão pedagógica do sistema educativo nacional oferecendo seus serviços aos alunos num regime de três turnos letivos diários para responder a demanda populacional daquela circunscrição em termos educacionais. A escolha dessa escola está baseada fundamentalmente numa experiência vivenciada por mim enquanto professor que esteve colocado naquela instituição há dez anos e, que se deparava com o desinteresse de alguns pais no acompanhamento dos seus educandos e com a implementação dessa metodologia de Comissões de pais nas escolas queria de fato compreender como está sendo equacionado esse processo ao nível daquele estabelecimento escolar.

Para ter uma maior compreensão do que a escola propõe aos pais/encarregados conversamos com a direção e professores assistimos a seminários promovidos pelos gestores públicos sobre o assunto e assistimos a duas reuniões da Comissão de Pais/Encarregados. Entrevistamos 21 (vinte e um) pais/encarregados. Dentre esses, cinco fazem parte da direção da Comissão de Pais/Encarregados e 16 (dezassex) foram selecionados de forma aleatória após uma reunião de pais e encarregados de educação com a direção da escola, obedecendo apenas ao critério de

equilíbrio no concernente ao gênero.

Analisamos a entrevista buscando recolher nas falas os conteúdos referentes à escola, isto é, como os pais/encarregados discorriam sobre a escola. Elaboramos também a partir das informações coletadas um perfil, ainda que sintético, dos entrevistados.

## **CAPÍTULO 1– A escola e a família**

Apraz-nos aclarar que a fundamentação teórica, é o ingrediente que acompanha o evoluir do nosso trabalho e é assim que ela está presente em todos os capítulos e seus sub temas. Porém. Debruçamo-nos nesta parte sobre alguns conceitos chaves e algumas teorias. Como dizia Aristóteles a linguagem torna-se mais precisa graças ao uso das definições (In: ZASSALA 2003:9), por isso, convêm nos apresentar alguns conceitos chaves do tema em estudo. Trabalhamos os conceitos de escola, família, relação escola-família buscando contextualizar, na medida do possível, o levantamento bibliográfico para os estudos realizados no contexto rural de Cabinda/Angola. Para finalizar trabalhamos com as representações sociais, mediação teórica que auxilia na compreensão das formas de pensar, sentir e agir dos pais/encarregados.

### **1.1 – A Escola**

Almeida e Vieira (2006) mencionam a escola como um espaço de aprendizagem da instrução formal e, também "como espaço de construção de identidade infantil e juvenil e de cultura de pares não apenas de instrução". Acrescentam ainda que, tendo em conta a configuração atual da sociedade, e também da angolana, caracterizada por mudanças profundas na estrutura econômica, política, social e cultura, ressaltando também os laços familiares, a escola passa a ser elemento de sociabilidade privilegiado, onde as famílias colocam grandes esperanças.

Segundo Clavel (2004, p117) citado por Araújo, a partir de década de 60 do século XX verificaram-se grandes mudanças nas estruturas familiares com a conseqüente desagregação das relações e a "destruição dos laços familiares tradicionais e das solidariedades organizadas em torno do modelo da família alargada". O mesmo autor encontra algumas causas para esta situação, referindo: a) mobilidade a que as populações foram sujeitas, obrigadas a deslocar-se para os grandes centros urbanos a procura de empregos disponíveis, como conseqüência do progresso a nível científico e tecnológico, que se verificaram em algumas sociedades de países mais desenvolvidos; b) o aumento das funções laborais das mulheres fora do espaço de habitação. Assim, compreende-se que estas novas escolhas produziram limitações e alterações

na organização das vidas familiares, contribuindo também, para novas questões de ordem social, traduzidas no prolongamento da escolaridade, sobretudo das mulheres, o aumento da idade para contrair matrimônio e a diminuição do número de casamentos e de filhos.

Neste quadro de relações familiares entende-se o papel abrangente que a escola deve desempenhar, no sentido de enquadrar e integrar as expectativas de todas as famílias quanto à educação dos seus filhos e se, para uns, a escola deve dar o complemento do que se transmite em casa, para outros, a família é apenas o complemento do que a escola dá.

Ao longo dos anos têm se verificado alterações substanciais no modo de ver e pensar a escola. Para Diogo (1998) a escola é à partida, uma transmissora de saberes que serão sempre apropriados de modos distintos pelos seus públicos, logo, produzindo meios diferentes de entendimento. Crahay (2000), diz-nos que a educação foi sempre objeto de apostas ideológicas e econômicas e embora o processo de escolarização geral tivesse começado a tomar forma no início do século XX, tendo como base uma decisão política de que todas as crianças se deviam instruir, os princípios para a criação da escola de massas só tomou força após a segunda guerra mundial, quando emergiram correntes de pensamento definindo a escola como geradora de "capital humano" e de "reserva de talentos", uma atribuindo a Escola e ao ensino a promoção de benefícios escolares, a outra, otimizadora da gestão dos talentos que cada nação necessita.

Na concepção de Dubet (1994, p.170-174), reportando se ao sistema Frances, a escola sendo um sistema constituído também por divisões sociais, foi tradicionalmente considerada como uma instituição no sentido de ser produtora de hierarquias e qualificações escolares, garantindo funções como: "educação, seleção e socialização". Dado que a mesma escola nos últimos anos sofreu grandes alterações, fruto da sua massificação, a qual veio transformar de modo muito profundo a sua função de atribuição e distribuição de qualificações, é também no seu interior que se geram e reforçam as desigualdades.

Segundo Antunes-Rocha (2012) a construção da escola no Brasil assume diferentes sentidos ao longo da história em função do espaço onde está situada e da classe social que atende. Nesse sentido mostra que desde o período colonial está presente uma "visão da escola como socializadora" quando diz respeito a educação escolar dos grupos populacionais mais pobres. Por outro lado está presente "uma visão como transmissora/produtora do conhecimento" quando se trata do trabalho com grupos de níveis sócio-econômicos mais altos. Para essa autora quando se trata da escola no meio rural essa representação não se cumpre, pois além

dessa população estar inserida nos extratos sócio-econômicos mais baixos encontra-se também desvalorizada em função do espaço em que reside e do trabalho que desenvolve. Sendo assim, essa escola não cumpre sequer o papel socializador.

### **1.1.1 A escola em Cabinda/Angola**

Cabinda faz parte das 18 províncias de Angola, é um enclave limitado ao norte pela república do Congo (Brazavile), a leste e ao sul pela (R.D.C.) República Democrática do Congo e a oeste pelo oceano atlântico (Fi 1). A capital da província de Cabinda chama-se Cabinda, conhecido por Tchiowa. Tem uma superfície de 7283 km<sup>2</sup> e cerca de 350 000 habitantes. A população pertence na sua quase totalidade os povos Bantus, mais concretamente ao grupo Fiote, cuja língua Fiote, é um dos dialetos do kikongo. Tchowa ou Tchiowa é o nome tradicional da cidade e município de Cabinda, serve de capital administrativa da província, está localizada na costa do oceano atlântico. Cabinda elevou se na categoria da cidade no dia 28 de maio de 1956, através do despacho legislativo n° 2.757, proposto pelo então governador português do distrito do Congo, Jaime Pereira de Sampaio Forjar de Serpa Pimentel.

#### **A província de Cabinda.**

“Segundo alguns historiadores, etimologicamente o nome de Cabinda tem a sua origem na aglutinação da última sílaba da palavra Mafuca” que nos antigos reinos de Loango, Cacongo e Ngoio era uma espécie de intendente geral do comércio e homem de confiança do Rei, que em nome deste último tratava de as transações comerciais – e “Binda”, que era o nome do Mafuca naquela época. No sec.XIX, a cidade tinha outra designação dada: Porto Rico, Vila Amélia e Tchowa Tchimuissi era a outra denominação da cidade de Cabinda.

Segundo as fontes consultadas por nós, afirmaram que os missionários e comerciantes portugueses chegaram à foz do Rio congo nos meados do século XV, estes fizeram contactos com Manicongo, nome pelo qual se chamava o chefe do reino do Kongo. Este Manicongo controlava uma grande parte da região em função da filiação com os reinos minoritários, isto é, o Ngoyo, Luango e Kacongo todos estes situados em Cabinda.

Com a implantação de fabricas de extração de madeira e óleo de palma em Cabinda pelos colonos portugueses, holandeses e ingleses, o comercio continuou e a presença européia cresceu terminando em conflitos entre eles. Na concorrência européia, em fevereiro de 1885, Portugal concluiu com os chefes de Cabinda o Tratado de Simulambuco. Por ocasião de

conferência de Berlim, nascem em simultâneo os dois congos: Congo Belga e Congo Francês, o qual Cabinda designou - se por congo português. Na metade do ano 1920 houve a ocupação efetiva do território que constitui a atual Angola, Portugal deu por finda o estatuto de protetorado separado, Cabinda passando a ser considerada uma parte integrante de Angola.



Figura 1 – CABINDA, Angola: Mapa Político-Administrativo

**Fonte:** Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 29/08/2014

A província possui quatro municípios nomeadamente Cabinda, Cacongo, Buco-zau e Belize (Fig. 2). Tem oito comunas, com um clima tropical húmido, tendo as precipitações anuais em torno de 800 mm, a sua temperatura média anual varia entre os 25 e os 30° Celsius. A província de Cabinda possuía até ano 2012 um número de habitantes estimado em 350.000 e uma densidade demográfica de 151,5 hab/km<sup>2</sup>. A população de Cabinda é distribuída em sete tribos: Bawóio, Bakuakongo, Balinge, Bassundi, Baiombe, Bavili e Bakotchi.

A situação demográfica em Cabinda tem a tendência de evoluir dia pós dia, embora existir a elevada taxa de mortalidade, mas também há uma elevada taxa de natalidade, que tem estado de certo modo equilibrar a população demográfica. Em média, um responsável da família em Cabinda sustenta cerca de oito (8) à quinze (15) pessoas, superando em determinadas circunstâncias os ordenados que este recebe.

Durante o conflito armado, um número significativo da população rural foi foragido nos sítios mais seguros, por isso, há um excessivo número de pessoas nas vilas e cidade do que nas aldeias. Esta realidade tem estado desvaziar e, em outras circunstâncias, fechar algumas escolas rurais. Segundo as palavras de Boix (2003) citado por González, afirma que, é muito provável que o futuro do mundo rural ter tendência de *desruralizare*, ou seja, na medida em que a população vai se desmembrando nesta zona, tudo vai frochando e as escolas vão fixando por causa de migração das populações rurais para zonas urbanas. Resultado disto, cada imigrante, fruto das suas características culturais, vai perdendo a sua identidade cultural e conseqüentemente perde-se a característica da escola.

Em 1977, dois anos depois da independência, Angola adota um novo Sistema de Educação e Ensino caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. Em consonância com o sistema político, econômico e social instaurado em 1975, foi definida a política educativa em 1977 por forma a corresponder às necessidades do País, à consolidação da Independência Nacional. Esta política é marcada essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos, da gratuidade, no seu sentido mais amplo – inicialmente nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório nem o material didático era pago – e a laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978 (ANGOLA, 2001).



Figura 2 – ANGOLA – Mapa Político-Administrativo Atual

**Fonte:** Disponível em: <<http://www.africa-turismo.com/mapas/angola.htm>>. Acesso em: 18/07/2014.

O Sistema de Educação compreende a estrutura de ensino seguinte:

1 – Ensino Geral de Base de 8 Classes, estruturado em 3 níveis, o primeiro dos quais de 4 classes (obrigatório) e cada um dos dois com duas classes, que se deveriam tornar igualmente, à medida que as condições o permitissem, obrigatórios;

2 – Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres letivos, evoluiu, em 1986, para 6 semestres letivos;



3 – Ensino Médio, com a duração de 4 anos e dois ramos fundamentais: o Técnico e o Normal, o primeiro destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo destinado à formação de docentes para o Ensino de Base;

4 – Ensino Superior, estruturado em Faculdades, com a duração de 5/6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas no nível do Instituto Superior de Ciências da Educação. Esta é a “organização vertical” do Sistema.

Segundo o Conselho de Ministros (2001) horizontalmente, o Sistema de Educação organiza-se em Subsistemas: o do Ensino de Base, com duas estruturas de formação (Regular e de Adultos); o do Ensino Técnico-Profissional, que compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional, e o Subsistema do Ensino Superior. Particular importância foi dada no desenvolvimento do Sistema Educativo à estrutura de Formação de Docentes e ao Ensino de Adultos, que evoluíram para Subsistemas de Ensino.

A República de Angola, duma maneira geral, ainda tem um grande desafio relativamente á situação de projetos educacionais, principalmente nas comunidades rurais. Apesar de grande esforço que o Governo tem feito para manter e ampliar o projeto escolar rural, mesmo assim, ainda assistimos um nível de qualidade deficiente das escolas nas zonas rurais quer do ponto de vista infra-estrutural, quer do ponto de vista da qualidade do ensino e aprendizagem.

No que toca especificamente a área onde ocorre a nossa pesquisa, nos primórdios, a política educativa não podia subscrever-se nas zonas rurais de Cabinda, por quanto, nessas zonas a escola formal e o ensino não existiam. Porém, apenas em 1972 com o surgimento do programa de construção das escolas nas zonas rurais denominados Cabinda, Landana, Bucuzau e Belize (CALABUBE), formalmente o ensino começou a fazer sentir, mas no sentido elitista e alienante, como afirma o Zassala (2003), “durante o longo período de opressão colonial portuguesa, Angola conheceu um ensino elitista e alienante, sendo assim, poucos obtiveram o nível primário” (p.10).

Com a independência nacional angolana em Novembro de 1975, havia toda uma necessidade de reformular o ensino a imagem da necessidade dos angolanos, com objetivo de formar o quadro nacional para assegurar os destinos dos pais e ocupar os lugares deixados pelos portugueses. Com esta finalidade, Angola poderia de forma suficiente contribuir não só para o desenvolvimento dos próprios seus filhos, mas, também para o mundo no geral. A política desta reforma era baseada nos princípios da nacionalidade, laicidade, escolarização

obrigatória, gratuidade, massificação, uniformidade do ensino, integridade educativa e a colaboração entre a escola e a comunidade.

Tendo em conta o desenho da política educativa de Angola depois da independência, a prioridade seria: a alfabetização das populações, as reformas sistemáticas do ensino até que se encontre uma instabilidade na educação e formação de quadros, a extensão e a consolidação da rede escolar até ao ultimo necessitado, a formação e aperfeiçoamento dos professores, diretores e os inspetores escolares, bem como apetrechamento das escolas e aquisição de meios didáticos e o melhoramento das condições sociais e do trabalho dos professores e trabalhadores de base não docente e os alunos.

Essas metas, cumpridas com sucesso ou sem sucesso, importante é que estamos agora na consolidação e avaliação da reforma educativa que, quanto a nós não nos proporcionou ainda resultados satisfatórios tendo em conta a forma relâmpago como ela foi concebido. “Segundo a Agência Lusa (2004), esta reforma educativa visa objetivos de melhorar a qualidade do ensino em Angola, através de uma estrutura educativa forte baseada num novo projeto e instrumentos curriculares recentes”, afirmou o Ministro da Educação de Angola numa entrevista à agência Lusa.

Esquemáticamente, as três fases do sistema educativo em Angola compreendem:

1. Fase de massificação, promoção e alfabetização de quadros: é uma fase que de forma emergente precisava-se de quadros para cobrir as lacunas que existira no aparelho ou quadro funcionário angolano. É neste período em que existiram quadros equiparados. Quer dizer, um quadro sem qualificações académicas, podia com a experiência do trabalho, sem o nível académico, ocupar a posição de um técnico médio ou superior, mas com denominação de equiparado. Naturalmente, esta é uma fase que o nível da escolaridade começava –se na pré-primária como classe inicial, onde as crianças eram admitidas com a idade de 5 anos. Estruturalmente, o ensino era classificado por três níveis: primeiro (pré-primaria até 4ª classe), segundo nível, 5ª e 6ª classe e, o terceiro nível tinha a 7ª e 8ª classe. Assim sendo, o aluno teria acesso ao ensino médio, isto é, (9ª à 12ª classe).
2. A segunda fase é marcada pela re-estruturação dos níveis de ensino, iniciada em 2001. A classe inicial passou a ser a 1ª classe, sendo que a pré-primária que constituía a classe inicial na escola, passou nas *creches*. O ano de ingresso na escola continua a ser os 5 anos, pelo que, a criança deve necessariamente começar na pré-escolar com menos de 5 anos. O Iº nível do sistema vigente passou a ser chamado por ensino primário compreendendo as classes (1ª à 6ª

classe), o primeiro ciclo que no vigente era terceiro nível, compreende (7<sup>a</sup> à 9<sup>a</sup> classe) e o ensino médio no sistema vigente, passou a ser chamado o segundo ciclo, e compreende (10<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe). Terminado, o aluno teria acesso ao ensino superior.

3. A terceira fase da reforma educativa decorre desde 2012 anos estes em que se busca fazer a avaliação global do sistema educativo acompanhada de ações voltadas para a formação docente, melhoria contínua na infra-estrutura e investimento na construção de práticas pedagógicas e materiais didáticos vinculados a realidade angolana.

### **1.1.2 – A escola rural em Cabinda/Angola**

A política educativa em Angola, na sua constituição, não separa nenhuma comunidade, mas lamentavelmente, alguns pressupostos da reforma educativa não funcionam nas escolas rurais, entre outros, temos a exemplo do ensino pré - escolar (*creche*) que não vigora nas comunidades rurais. A não existência desta instituição no meio rural e outros requisitos da reforma educativa implicam dizer que a reforma educativa ainda não se faz cumprir nas comunidades rurais. Por outro, as avaliações e as matrículas dos alunos são feitas recorrendo às normas do sistema vigente. Mesmo com dificuldades observa-se que há um bom número de escolas no meio rural e, por falta de instituições voltadas para o ensino de principiantes, ou seja, creches e jardins de infância algumas escolas da área rural ainda continuam a lecionar a Pré classe (Iniciação) (ver quadro 1). Outro aspecto que também nos chama alguma atenção esta ligada a conservação das instituições escolares nas áreas rurais, acabam sendo mais bem conservadas em comparação com as da área urbana, mesmo não tendo vigilantes (segurança) nessas escolas ao passo que na área rural, para conservá-las tem que recorrer a seguranças privada e mesmo assim acabam por ter mais danos do que as da área rural.

Mas a infra-estrutura da escola é precária. Faltam corrente elétrica, água, bibliotecas, sala de informática, dentre outros. É importante dizer-se que, durante as nossas observações, constatamos que alguns diretores não têm gabinetes para exercer as funções, nestes, uns possuem a noção administrativa, outros não. Em função disto, os documentos são guardados nas suas casas, outros não têm sequer um documento que justificaria a sua gestão. Neste contexto, os únicos documentos que a escola tem são os processos individuais dos alunos, e, em alguns casos eles não existem. Geralmente, o diretor da escola não tem a cultura de apontar as ausências dos professores que faltarem no serviço tendo em conta as dificuldades

que enfrentam, por esta razão, alguns professores dispensam as aulas para visitar os seus campos agrícolas, vão a caça no período laboral.

**Quadro 1** - Distribuição das escolas rurais do ensino Primário em Cabinda por Municípios

Nº	Municípios	Ensino primário	
		Escolas	Salas
01	Cabinda	105	570
02	Cacongo	42	144
03	Buco-Zau	59	143
04	Belize	30	86
Total	04	236	934

**FONTE:** Secretaria Provincial da Educação de Cabinda

Em Angola temos a cultura de que o professor, ao ser identificado com atos de indisciplina nas escolas urbanas, como castigo, é transferido para escolas rurais. Ao colocar um professor indisciplinado numa escola rural, subentende-se que não existe uma vontade política para o desenvolvimento das escolas nas zonas rurais de Cabinda. No entanto, em nossa experiência observamos que, geralmente, os professores nas comunidades rurais em maior percentagem têm boas relações com a comunidade, salvo um ou dois casos diferentes desta realidade. No caso vertente de Cabinda, alguns exemplos são evidentes, professores nas comunidades rurais na sua maioria são sustentados em termos de alimentação e residências pelos populares. Mais ainda, há casos que os professores são forçados a ter outra relação marital no local onde for a trabalhar por causa das boas relações que este vai proporcionar junto com a comunidade.

Outro fator fundamental na vida profissional deste professor rural é a formação específica continua. Falando deste elemento, é natural associar-se a prática pedagógica e a teoria adquiridas. Duma forma preliminar, a observação e o levantamento levado cabo ao grupo de trabalho desta pesquisa, constatamos que os professores colocados nas zonas rurais, em percentagem maior têm os 45 a 55 anos, com um nível de formação muito baixo. Tem um número reduzido de jovens com a idade de 20 à 35 anos, e, são os únicos com o nível médio, que é o nível mais alto da formação académica dos professores rurais. Não encontramos nenhum técnico superior. São vários os elementos que concorrem para o desagrado do

trabalho docente na zona rural, desde ponto de vista remuneratórias à motivacional, resultando a um tipo de trabalho menos conseguido.

Segundo Berlanga Quintero (2003.p.56) em Angola “la creación de grandes concentraciones representó para el alumno de medios rurales un fuerte desarraigo, el aumento del fracasso escolar, dramáticos accidentes por el massivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida”.

Falando da organização interna nas instituições escolares do ensino primário das zonas rurais da província de Cabinda (Angola), procuramos visitar um pouco por todas escolas situadas nestas comunidades. À imagem de algumas que encontramos com estruturas escolares minimamente constituídas, a maioria delas estão totalmente “desorganizadas”, sendo que, mesmo aquelas escolas com infra- estruturas aceitáveis têm falta de recursos quer materiais, financeiros e até humanos suficientes que possam fazer fase à demanda da escola atual. Por outro, encontramos escolas que, para além dos alunos serem um número insignificante, o diretor (gestor) é o único funcionário simultaneamente exercendo todas as funções da escola, por cima, numa mesma turma e no mesmo tempo, duas classes diferentes.

Na nossa forma de ver, referindo do paradigma e o entendimento que temos sobre a escola rural, é uma escola com a cultura camponesa. Quando são exibidos programas televisivos acerca do homem do campo, parece que a sua configuração é tida como antiquado e ridículo e que não tem lugar nos moldes das sociedades atuais. É assim que a sua escola também é refletida. É nessa perspectiva que se encontra o paradigma da escola rural (Arroyo, 2004). Segundo o autor, o paradigma visualiza a escola rural como algo passível ao desaparecimento (op.cit.).

A educação rural é um dos assuntos que é pouco falado na comunidade académica angolana. Se verificarmos o número de estudos divulgados atualmente no universo académico angolano, com as produções que tratam desse assunto, veremos, quase que nenhuma das Universidades de Angola terá um número significativo dos trabalhos que aborda a vida escolar das comunidades rurais (Oliveira, 2004).

É pouco ambicioso, por qualquer necessidade e interesse elevado para enfrentá-lo, o objetivo na tentativa de definir o conceito de escola rural (Sánchez, 2012). Não só porque o termo rural carrega em si uma visão que engloba aspectos ecléticos e multidimensionais e considerações intermináveis, mas, porque, como declarou Berlanga Quintero (2003.p.27) citado por (Sánchez, 2012) na sua Tese do Doutoramento sobre La escuela rural Andaluza y su

professorado antes las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s): estudio Evaluativo, diz que não é possível dar uma definição válida sobre a visão da área rural ou urbana, mas, tem universal e permanentemente um cuidado afim de não cair numa dicotomia simplista, pois que ambos estão em constante mudança.

Para o caso vertente, falar da escola rural em Cabinda, temos que conhecer em pormenores o que isto significa. Deixa – nos pronunciar uma situação importante a volta da nossa pesquisa. Será muito difícil conseguirmos fazer uma analogia e referenciarmos o problema em estudo, pelo fato de não termos obras publicado no nosso mercado que fazem referencia do fenômeno, especificamente para escolas rurais de Cabinda. Pode- se dizer que, nós somos quase os primeiros a navegar nesta mata que podemos considerar virgem. Mas pela nossa experiência podemos dizer que as reflexões de Antunes-Rocha (2012) sobre as representações de escola, notadamente àquelas que dizem respeito a escola rural, podem ser utilizadas para compreender como a escola para essa população vem sendo elaborada ao longo da história. É uma escola que não cumpre sequer o papel socializador, pois sua precariedade, física e pedagógica não cria condições estruturais e políticas para essa tarefa.

## **1.2 – A Família**

A família “é considerada como a instituição básica e fundamental da sociedade. É o grupo nuclear e, ao mesmo tempo, o mais antigo e primitivo” Alves (1996). A família é a única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade essencial em todas as sociedades. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI citado por Jacques Delors (2006) sublinha que a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão das normas e valores.

Em estudos realizados, defende-se que para a formação dos valores "é muito importante que a alternativa didática que se assuma possua coerência entre os seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos, e que se detenham também na história do legítimo pensamento educativo de cada país, que se interessou em diferentes momentos históricos em formar valores para a conservação e defesa das identidades nacionais e educativas, mesmo quando não exista um sustento teórico apropriado para tal", (Justo Rodrigues, 2007. P. 1).

Tornarí (2007) diz-nos que, apesar da família, ser o agente de socialização mais importante, sendo no seu interior que se constroem os valores, este não é o único meio, e que é na sociedade que o indivíduo se integra, se adapta e os interioriza, incluindo a convivência com os outros. Do mesmo modo Estrada e Ruiz (2007) afirmam que, não obstante as famílias serem fundamentais na socialização primária que se faz através da transmissão dos valores e das atitudes, estas não são as únicas, tendo a escola e a sociedade em complementariedade, a tarefa de educar também em valores.

Sobre este assunto Moreira (2004, p. 56) diz que em cada grupo social a aprendizagem dos mais jovens é realizada sob supervisão dos mais velhos que têm o cuidado de transmitir seus ensinamentos com base naquilo que entendem que vai ser necessário saber para agir como membro do grupo, sendo através da Escola, tal como a conhecemos hoje, que essa educação deve também ter lugar contribuindo para o funcionamento do jovem com a sociedade.

Segundo Clavel (2004, p.117) a partir da década de 60 do século XX verificaram-se grandes mudanças nas estruturas familiares com a conseqüente desagregação das relações e a “destruição dos laços familiares tradicionais e das solidariedades organizadas em torno da família alargada”. O mesmo autor encontra algumas causas para esta situação, referindo: a) mobilidade a que as populações foram sujeitas, obrigadas a deslocar-se para os grandes centros urbanos na procura de empregos disponíveis, como conseqüência do progresso a nível científico e tecnológico, que se verificaram em algumas sociedades de países mais desenvolvidos; b) o aumento das funções laborais das mulheres fora do espaço de habitação. Assim, compreende-se que essas novas escolhas produziram limitações e alterações na organização das vidas familiares, contribuindo também, para novas questões de ordem social, traduzidas no prolongamento da escolaridade, sobretudo das mulheres, o aumento da idade para contrair matrimônio e a diminuição do número de casamentos e de filhos.

De um modo generalizado, nas últimas décadas, “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (AMARO, 2006, p.71) e temos assistido a “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (GIDDENS, 2004, p.174). Existe, de fato, uma multiplicidade de famílias e formas de agregados familiares que tornam a época atual, tão particular. Logo, o conceito de família tem sofrido alterações profundas.

Ao usarmos o termo família é importante que tenhamos em consideração que não existe um modelo familiar mais ou menos universal; será mais apropriado falar em “famílias” tal como

afirmam PERRENOUD (2001, p.59) e GIDDENS (o.c., p.176). Opinião semelhante parece ter GIMENO quando afirma que a família se trata de “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração” e que não podemos ser levados a pensar que “apenas é possível e funcional um modelo de família estandardizado” (2001, p.22). A concepção de família nuclear, “família constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros” bem como a de família alargada ou extensa “constituída pela família nuclear e outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (AMARO, o.c., p.71) já não é aquela que todas as crianças conhecem. Outras se vislumbram e são mais freqüentes do que possamos pensar. Expressões como família mono parental, família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de fato, família homossexual... tornaram-se comuns.

A este propósito ALVES-PINTO afirma que “a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo teto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias mono parentais ou famílias reorganizadas” (2003, p.30). A mesma opinião é partilhada por ENGUITA (2004, p.63) ao assegurar que “praticamente, não existem mais famílias extensas, com mais de dois adultos (...), com um rosário de irmãos entre os quais os maiores cuidam dos menores e com uma mãe permanentemente em casa, a par de tudo”.

GIDDENS (2004, p. 43) aponta a subida do índice de divórcios como contributo para o crescimento de famílias mono parentais e a conseqüente constituição de “famílias recompostas através de segundos casamentos, ou através de novas relações que envolvem filhos de relações anteriores”. São muitos os que optam por viverem juntos em “coabitação antes do casamento, ou em alternativa ao casamento” (o.c., p.174).

Para ENGUITA (2001, p. 64) estas alterações, ao modelo familiar, têm como “mudança mais importante, sem dúvida, a ida da mulher para o mercado de trabalho” (o.c., p.63). A mãe deixa de estar tão presente na vida dos filhos (se pensarmos no modelo mais tradicional de mãe, aquela que fica em casa a cuidar do lar e dos filhos).

Do mesmo modo, DIOGO (1995, PP. 45-47) enumera um conjunto de fatores indiciários da emergência das “diferentes formas familiares” como “a crise econômica e o desemprego (...), a intensificação do trabalho feminino [que] torna a mulher menos dependente, (...) os avanços tecnológicos e científicos, (...) a valorização da relação intra-conjugal, (...) o aumento dos divórcios (...) e a pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias”. No entanto, o



mais importante será, segundo a autora, fazer a “transição para novos modelos de família” (1998 p.72-74).

Não é fácil avançar com uma definição de família perante esta enorme multiplicidade de estruturas familiares. Porém, GIDDENS, (2004, p. 174); tendo em conta esta diversidade, apresenta uma definição de família: “grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (2004, p.175); por seu lado PERRENOUD (1990 p. 13-28) considera, num dos seus estudos, que “a família de um aluno é um grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (2001, p.59). Em ambas as definições há um denominador comum: adultos com responsabilidades sobre as crianças.

Sendo assim, pode-se afirmar que a família é fundamental na formação cultural e social de qualquer indivíduo visto que, todos, em maior ou menor grau fazem parte de uma estrutura familiar.

Entretanto, ao analisar a história, pode-se perceber que ao contrário de uma família ideal, o que se encontra em nosso passado são famílias que se constituíram através das circunstâncias econômicas, culturais e políticas sob as mais variadas formas. A família é a base da sociedade, porém diante das mudanças pelas quais passou, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás. O antigo padrão familiar, antes constituído por pai, mãe, filhos e outros membros, cujo comando centrava no patriarca e/ou matriarca, deixou de existir. Em seu lugar surgem novas composições familiares, ou seja, famílias constituídas de diversos modos, desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais vindos de outros relacionamentos, além de famílias compostas por homossexuais, por avós e netos etc.

O século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família. Ainda hoje, porém, observamos algumas marcas deixadas pelas suas origens. Da família romana, por exemplo, temos a autoridade do chefe da família, onde a submissão da esposa e dos filhos ao pai confere ao homem o papel de chefe. Da família medieval perpetua-se o caráter sacramental do casamento originado no século XVI. Da cultura portuguesa, temos a solidariedade, o sentimento de sensível ligação afetiva, abnegação e desprendimento. (RIGONATTI, 2003)

O aumento da expectativa de vida, a diminuição do índice de natalidade, o aumento de mulheres abarcando o mundo do trabalho, além do aumento de divórcios e separações forma algumas das mudanças deixadas pelo século XX. Em consequência disso, a família contemporânea, assim como a instituição do casamento, parece estar vivenciando uma grande crise. Percebe-se em consequência dessa crise um aumento considerável de pequenas famílias chefiadas por jovens esposas tentando se firmar financeiramente.

Ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI (2005), diz:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias. (ROMANELLI, 2005, p.77).

Como já foi dito, as mudanças sócio-político-econômicas das últimas décadas vem influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim de famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

Apesar dos diferentes arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, as famílias ainda se constituem com a mesma finalidade: preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos, pois o respeito ao outro é uma condição indispensável. Por outro lado, mudanças são consideradas sempre bem vindas, principalmente quando surgem para fortalecer ainda mais a instituição familiar, independentemente da forma como está constituída. A família se modifica através da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos onde se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Esse vínculo afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança.

Percebe-se dessa maneira que a família possui papel decisivo na educação formal e informal e, além de refletir os problemas da sociedade, absorve valores éticos e humanitários aprofundando os laços de solidariedade.

Segundo Fernandes (2001) é indispensável a participação da família na vida escolar dos filhos, pois, crianças que percebem que seus responsáveis estão acompanhando de perto o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar, perguntando como foram as aulas, questionando as tarefas, etc. tendem a se sentir mais seguras e em consequência apresentam um melhor desempenho nas atividades escolares.

“... a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos.” (FERNANDES, 2001, p.42).

ESTEVE (1999), assegura que a família abdicou de suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher. Sendo assim, o que se vê hoje são crianças chegando à escola e desenvolvendo suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p.36)

Diante dos autores revisados, percebe-se que a família, apesar de ser um tema relevante, também é bastante complexa e requer ainda muito estudo e pesquisa para que se possa entender melhor sua natureza e especificidade, mas é importante perguntar: se a família se caracteriza por ser um grupo de adultos com responsabilidades sobre as crianças, então o fato de existir a possibilidade de uma presença/ausência de um dos adultos abre portas a uma nova questão: a quem deixar as crianças? A guarda das crianças que antes era assumida, sem problemas, “pelos muitos familiares e pela pequena comunidade (...) passou a ser a grande preocupação de muitas famílias” (ENGUIITA, 2004, p.64), uma vez que perante a disparidade na estruturação e organização familiar, se generalizou a partilha da criança entre os pais e outros atores (amas, avós...) e diversas instituições como creches, infantário, jardim-de-infância... (cfr., ALVES-PINTO, 2003, p.28). Nesse sentido a escola assume um papel relevante.

### **1.2.1 A família em Cabinda/Angola**

O dicionário de Língua Portuguesa (2011), define a família como conjunto de pessoas com relações de parentesco que vivem juntos; agregado familiar, grupo de pessoas formados pelos progenitores e seus descendentes; linhagem, enfim,(...) grupo de pessoas unidas pelo vínculo do casamento, afinidade ou adoção. Pode ser também grupo de pessoas com origem, ocupação ou características em comum, etc. Para o Neto (1998) minimiza o termo família por

grupo o qual ele considerou como endogrupo e exogrupo, esta é a forma útil para se tratar o preconceito. O endogrupo é composto pelos sujeitos que uma pessoa caracterizou como membros do seu próprio grupo de pertença e com quem tem tendência a identificar-se (Neto, 1998). O exogrupo pode definir-se como sendo composto por todos sujeitos que uma pessoa caracterizou como membros de um grupo de pertença diferente do seu e com quem não tem tendência a identificar-se (idem). Estes grupos psicológicos definidos em função dos termos “nós” e “eles” são o produto de caracterização, (Fisk & Neuberg, 1990), citados por (Neto, 1998). Com este *norte* vamos considerar que a estrutura familiar da população rural em Cabinda não foge muito das outras famílias rurais africanas sobretudo dos países do centro de África, onde são geralmente identificadas (vastas), sendo que, para além da família nuclear composto por pai, mãe e filhos, ainda temos outros agregados compostos por todos, desde dos ancestrais [...], até ao mais novo.

A Lei Constitucional angolana (recentemente aprovada pela Assembléia Constituinte de Angola) consagra no seu Artigo 35.º (Família, casamento e filiação) o seguinte teor:

1. A família é o núcleo fundamental da organização da sociedade e é objeto de especial proteção do Estado, quer se funde em casamento, quer em união de fato, entre homem e mulher.
2. Todos têm o direito de livremente constituir família nos termos da Constituição e da lei.
3. O homem e a mulher são iguais no seio da família, da sociedade e do Estado, gozando dos mesmos direitos e cabendo-lhes os mesmos deveres.
4. A lei regula os requisitos e os efeitos do casamento e da união de fato, bem como os da sua dissolução.
5. Os filhos são iguais perante a lei sendo proibida a sua discriminação e a utilização de qualquer designação discriminatória relativa à filiação.
6. A proteção dos direitos da criança, nomeadamente, a sua educação integral e harmoniosa, a proteção da sua saúde, condições de vida e ensino, constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade.
7. O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, promove o desenvolvimento harmonioso e integral dos jovens e adolescentes, bem como a

criação de condições para a efetivação dos seus direitos políticos, econômicos, sociais e culturais e estimula as organizações juvenis para a persecução de fins econômicos, culturais, artísticos, recreativos, desportivos, ambientais, científicos, educacionais, patrióticos e do intercâmbio juvenil internacional.

Referências sobre a família encontraram-se ainda, no código da família sob tutela do Ministério da Família e Promoção da Mulher no artigo 1º a 5º, destes, citamos o artigo 2º.:

1. A família deve contribuir para a educação de todos os seus membros no espírito de amor ao trabalho, do respeito pelos valores culturais e do combate a concepções ultrapassados no seio do povo, da luta contra a exploração e a opressão e de fidelidade a pátria e revolução;
2. A família deve contribuir para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todos os seus membros para que cada um possa realizar plenamente a sua personalidade e as suas aptidões no interesse de toda a sociedade.

Para a realidade angolana e de acordo com a legislação em vigor, a família configura o núcleo da sociedade. Isto quer dizer que a família constitui o ponto de partida e chegada de toda a sociedade. Ela pode ser tomada como sendo o sustentáculo da sociedade porque sem a procriação que se efetua no seio familiar, não se pode construir uma sociedade.

Olhando pelo artigo 35º ponto 1 da lei constitucional angolana (2010) define a família como “o núcleo fundamental da organização da sociedade e é objeto de especial proteção do estado, quer se funde em casamento, quer em união de fatos, entre homem e mulher” (p.16). Porém, as próprias famílias fazem desta lei um disfarce. Para tal a população que habita nas comunidades rurais, por falta de informação, ainda não conseguem definir-se e continuam com uma mentalidade menos conseguida. Por outro, entendemos naturalmente que não existe povos iguais em comunidades diferentes, ou seja, dois povos duas idéias.

Na realidade Angolana, todos podem ser encarregados de educação de uma criança, isto é, nem sempre exige que sejamos pais ou que sejamos da mesma linhagem familiar da criança do ponto de vista de parentesco. Admitimos assim que a criança que vive no seio de uma família determinada, mesmo que não tenha relação de consangüinidade, desde que aquela família responda pela sua educação, esta seja considerada a sua família naquelas relações

sociais concretas. Quer dizer que na realidade do nosso país, existem casos em a criança é deslocada da sua real família e ter que coabitar em comunhão de mesa permanente ou simplesmente por um período prolongado com uma determinada família. É esta família que cuida e educa o menor, isto é que se responsabiliza por ele. Esta criança, não sente outro calor familiar, se não desta por isso não podemos dizer que esta não seja a sua nova família.

No seio da família há uma ação de destaque que cada educando sente que a influencia não de forma tão isolada, mas coletiva. É a ação do papel do encarregado de educação. O encarregado de educação, é pois aquela pessoa, um coletivo der educadores (casos de instituições) que exercem a função de tutores de um menor, que o acompanham na sua educação. No âmbito do processo docente educativo, encarregado de educação deve ser entendido, como aquele indivíduo que no seio familiar responde diretamente pelo aluno perante a vida escolar. Deste modo, o encarregado de educação pode ser: o pai, o irmão, mas velhos tios, o primo o amigo da família da criança. Os responsáveis de instituições (empresa, lares e de infância, orfanatos e residências estudantis), que perante a escola e a sociedade, assumem a responsabilidade jurídica como tutores.

Na maioria dos casos, a missão de educar uma criança nestas condições, é aceite com naturalidade e orgulho. Deste modo, esta nova família da criança é a que se responsabiliza pela sua educação. Exerce assim a função social atribuída aos pais. Significa que o papel e a função social dos seus pais são logicamente transferidos para o encarregado de educação nessa família onde vive a criança.

Resumindo:

- » O encarregado de educação, nem sempre tem ligação familiar com seu educando, pode não ter laço de consangüinidade e ter relações jurídicas de tutela;
- » Ser encarregado educação, é uma responsabilidade que se assume, quase como uma exigência mora angolana.

À diferença com o Europeu e com um país desenvolvido, é que a família ai quase que se restringe aos pais e filhos em primeiro lugar e depois aos tios-avós e primos indicados por graus der parentesco. A família angolana tem um sentido lato, mas amplo. Efetiva e motivante incluem todos os indivíduos que coabitam em comunhão de mesa. Pensamos ser esta razão que leva a maior responsabilidade em ser-se encarregado de educação de criança que provêm do outro seio familiar.

### **1.2.2 – A Família do meio rural em Cabinda – Angola**

As famílias angolanas diversificam - se grandemente na cultura e nos usos costumes. Geralmente, essas famílias são alargadas e com características extremamente diferentes. No caso da província de Cabinda onde centralizamos o nosso estudo, as famílias são diversificadas pelas tribos e todas elas convergem desde ponto de vista da língua que é o primeiro patrimônio cultural de um povo, até nos distintos usos e costumes.

Outro dado importante sabermos é a diferença existente entre o posicionamento social que o homem e a mulher ocupam dentro do núcleo familiar. A dimensão socio-normativa da sociedade cabindeza não proíbe o homem manter com duas ou mais mulheres e com direito de tantos e quantos filhos que quisesse, dependendo da força e vontade de cada um. Isto prova o contrario da mulher. Quer dizer, a mulher na qualidade de administradora principal do lar, a sua posição é um tanto quanto limitado. Esta pode fazer também o número de filhos que quiser, dependendo da sua força e disponibilidade, mas num único homem. Por outro, a mulher é quase obrigada submeter-se ao homem, obrigada não praticar nenhuma atividade semelhante a do homem. Naturalmente, esta norma tradicionalmente Cabindeza que vigora sobretudo nas famílias das áreas rurais, atropela o artigo 35º, ponto 5 da lei constitucional angolana, que defende o seguinte: “o homem e a mulher são iguais no seio da família, da sociedade e do Estado, gozando dos mesmos direitos e cabendo-lhes os mesmos deveres”.(pag16)

Mesmo assim, é uma norma social e familiar que insistentemente ainda conservada, sobretudo nas comunidades rurais mas, perdendo alguma ação nas comunidades urbanas onde em alguns casos, as mulheres já ocupam posições simeiros iguais aos dos homens. No contexto escolar, a forma em que algumas famílias evoluem neste sentido, não só dificulta as famílias das zonas rurais, mas complica as contas na gestão de algumas famílias das zonas urbanas. Pensamos nós que a única via para desenvolver essas sociedades é aumentar o número das escolas com condições humanas e matérias adequadas ao ensino moderno.

Quanto as famílias das zonas rurais, em nossa opinião, são todas aquelas cujo a vida, o dia a dia é feita nas comunidades rurais, sendo que maioritariamente com dificuldades de varia índoles nomeadamente, a falta da informação precisa, quer radiofônica quer televisiva, falta de comunicação em determinadas ocasiões, enfim, falta de tudo um pouco que requer atualizações. Na perspectiva ocupacional, segundo González, García e Fernández (s/d), definem a comunidade rural como aquele que se dedica na agricultura, pesca e a avicultura.

Por esta razão, a tendência da população nesta comunidade é de ficar fora da globalização. Nas outras sociedades, quase que não faz diferença entre as duas comunidades em termos de tudo quanto já frisamos.

Para o caso vertente, a província de Cabinda tem uma população estimada em 300.000 habitantes, sendo 48% vivem nas zonas rurais. Entretanto, a maior parte dos habitantes residentes da comunidade rural apresenta dificuldades de vida quer na vertente econômica, financeira quer nos bens materiais e consumo. Apresentam também muitas dificuldades de aquisição fácil das informações que passam no mundo, e em particular Angola.

A condição social das populações rurais nesta província está sendo minimizada cada dia que passa pois, a partir dos anos 1975 período em que foi proclamada a independência nacional pelo presidente Dr. António Agostinho Neto, o guia imortal da revolução angolana, até ao ano 2010 as populações revelaram sempre muita carência em todas vertentes sociais fruto de uma longa guerra civil que assolou Angola a quase três décadas. Deixa-nos explicar que neste período não existiu vias de acesso que pudesse estabelecer contacto fácil entre a comunidade rural à urbana e vice-versa. Em termos de alimentação, vestuário, e todo material que requer uma especial atenção, embora minimizada a dificuldade, até ao momento pelo menos 99% das populações das zonas rurais não têm uma casa condigna. Algumas que vivem junto às fronteiras sintam-se mais adequados em moeda estrangeira pela facilidade que têm em efetuar as suas trocas comerciais.

Acreditamos, com um pouco mais esforço e vontade política dos angolanos podem superar algumas falhas, pois, dá-nos a entender que essas dificuldades não estão somente em Angola, mas sim em muitos outros cantos do mundo. Segundo o Monteiro, Oliart, Ames e Uccelli (2001), defendem que o material predominantemente para construção de vivendas rurais é maioritariamente adobe, palhas, etc, o que significa que a maior parte dos casos fazem o seu material com os seu próprios recurso sem ajuda do governo”.(pag.40). reparem que em toda parte do mundo e sobretudo nos países de baixo rendimento econômico, as populações rurais vivem dificuldades quase idênticos, diferentes apenas na natureza dessas dificuldades, mas, iguais no ponto de vista geral.

Nesta conformidade, a educação como processo que visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade, começa a partir de casa, onde, os pais aprimoram incentivos de respeito e amor nas crianças, transmitindo-os o principio de identidade e o principio da verdadeira socialização. Essas



qualidades somente ficaram quase indelével nas sociedades rurais. É nessas sociedades onde encontramos a sobrevivência de alguns traços culturais como é o caso da língua e da linguagem e naturalmente o vestuário tradicional, bem como outros princípios de identidade do povo de Cabinda.

É importante afirmarmos aqui que, nas comunidades rurais, as escolas sempre chegaram tardiamente. Por este fundamento, temos muito poucas pessoas com formação acadêmica e que residem nas aldeias. As crianças das zonas rurais têm uma formação totalmente limitada como afirmou o José de Sousa Martins numa entrevista cedida à Revista Espaço Acadêmico N° 49 - Junho/2005, o seguinte: Nas últimas décadas, observou-se, especialmente no que seria tendencialmente, uma baixa classe média rural, que muitas pessoas optavam por mudar para a cidade para assegurar aos filhos o acesso à escola e para escapar, também, da escola rural cheio de limitações e de improvisos, mais uma escola para alfabetizar do que para educar. Portanto, tanto a falta quanto a presença desse tipo de escola na zona rural tem aparecido, com frequência, como um fator de migrações. Isso nos põe diante do fato de que as populações rurais demandam uma escola rural diversa da que conhecemos, menos para permanecer no campo do que para integrar-se de modo apropriada nas promessas da sociedade moderna e desenvolvida.

## **Capítulo 2 – A relação escola/família**

Segundo Nogueira (2005: 574): "Se a família vem penetrando crescentemente nos espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar". Embora pareça que os encontros entre escola e família sejam mais constantes, toda a literatura a respeito do tema afirma que tais momentos são permeados de dificuldades, fato admitido pelos próprios professores que se queixam comumente do despreparo, da ausência e, principalmente, do interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. Os pais, por outro lado, costumam afirmar que os horários em que tais encontros são propostos são inadequados e, tantas vezes, inacessíveis.

Tendo como pano de fundo a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, pesquisas e levantamentos acerca desta relação passam a ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Educação, entre outras.

Considerando as varias perspectivas e abordagens relativas ao tema, os trabalhos e pesquisas sobre a temática da relação família-escola podem ser organizados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (Oliveira, 2002).

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e educação domestica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas.

Assim a representação de modelo familiar certo/correto ganha projeção se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da idéia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo. Em função dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, de forma que essa amplia seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora. Para Oliveira (2002), há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação moral e social do individuo, no enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A idéia de que a família é a referencia da vida da criança – o locus afetivo e condição sine quan non de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e a sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (Oliveira, 2002).

Nesse enfoque as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Ganha status natural a crença de que uma "boa" dinâmica familiar é responsável pelo "bom" desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o

comportamento dos alunos.

Posto desta forma, nota-se que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que cabe à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições. Assim, em uma espécie de complementaridade, encontra-se um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos grandes projetos de participação e de parceria entre esses dois sistemas, podendo se afirmar que em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais:

- 1) A incapacidade da família para a tarefa de educadores filhos;
- 2) A entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral (Oliveira, 2002).

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002).

Vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É quase impossível separar aluno/filho, por isto, quanto maior o fortalecimento da relação família/escola, tanto melhor será o desempenho escolar desses filhos/alunos. Nesse sentido, é importante que família e a escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois, isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

Diante dos autores revisados, percebe-se a clareza da importância de compartilhar responsabilidades e não transferi-las. A escola não funciona isoladamente, é preciso que cada um, dentro da sua função, trabalhe buscando atingir uma construção coletiva, contribuindo assim para a melhoria do desempenho escolar das crianças. Colaborando com a discussão sobre o tema de nosso trabalho, Dermeval Saviani (1980, p. 70) tece algumas considerações ao nos dizer que uma boa relação entre a família e a escola tenderá a repercutir favoravelmente no desempenho dos alunos. No entanto, considerada essa questão específica, é necessário verificar que podemos nos defrontar com situações distintas que requerem, portanto, tratamentos distintos. Suponhamos, por exemplo, o padrão tradicional de

funcionamento das escolas na forma de externatos em que os alunos ficam na escola uma parte do dia, freqüentando as aulas, devendo estudar em casa na outra parte do dia ou à noite. A escola, então, ministraria ensinamentos e passaria “lições de casa” que seriam corrigidas no retorno a sala de aula, dando seqüência ao processo ensino aprendizagem.

Bem, numa situação como essa se torna fundamental a cooperação da família. Essa cooperação implica um ambiente minimamente favorável para que as crianças possam estudar em casa, preferencialmente com o estímulo e a eventual ajuda dos pais ou responsáveis. No entanto, nós podemos nos defrontar com sérios obstáculos a esse modelo, pois há muitas famílias que não dispõe sequer de um espaço no qual as crianças possam estudar, não havendo uma mesa com uma cadeira onde a criança possa sentar e ficar em silêncio manuseando o livro didático e escrevendo sem seu caderno; famílias em que os pais passam o dia todo fora de casa, trabalhando; em que os pais e mesmo os irmãos mais velhos não tiveram acesso à escola e, portanto, não têm condições de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos ou irmãos mais novos.

Há um conjunto de novos elementos a „invadir“ o espaço família. A escola é um deles. Esta organização entra cada vez mais cedo na vida das famílias surgindo como um complemento e assumindo um papel anteriormente reservado à comunidade em que se inseria (cfr. ENGUITA, o.c., p.64). A escola deixa de ter um papel discreto na vida das pessoas e passa a absorver uma parte substancial que pertencia à família.

A instituição família onde, desde os tempos mais remotos, se centrava toda a educação dos mais novos, passou a ser um lugar onde as crianças permanecem menos tempo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança confirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança). A importância da família é reconhecida como o lugar onde a educação acontece primeiro; a escola chega mais tarde e não o oposto.

Os pais, ou quem os substitui, surgem como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos (art. 27.º, 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança); os professores aparecem como colaboradores, no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (art. 29.º, 1. alínea a da referida Convenção) e o Estado surge, em último lugar, como forma de “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças” (art. 2.º,1).

Embora, cientes que a responsabilidade de educar, cabe particularmente às famílias, facilmente percebemos que a realidade social que vivemos torna impossível levar a cabo, com sucesso, essa tarefa sem apoios paralelos. Escola e família, pilares fundamentais da sociedade, mais que medir forças ou viver de costas voltadas, são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90).

Se, anteriormente, à escola era socialmente reconhecido o direito de tudo decidir sobre a educação das crianças, competindo às famílias apenas levá-las à escola, atualmente, a família “já não aceita com facilidade uma posição de subordinação obsequiosa perante os professores”, logo nasce um novo problema: “quem controla quem” (ENGUIITA, o.c., p.62).

A origem da família, ao contrário da escola, perde-se nos tempos; a primeira é um “grupo natural”, a segunda é uma “instituição artificial e relativamente recente” (cfr., RELVAS, 2000, p.126). À família é pedido que cumpra duas tarefas: “prestação de cuidados” que consiste na satisfação de necessidades básicas sejam elas físicas ou afetivas, como forma de assegurar a proteção de cada um dos seus membros – função interna; e a “socialização dos seus membros” que consta na iniciação “dos papéis e valores da sociedade em que integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras (função externa)”. A entrada na escola é o momento de pôr à prova a capacidade da família cumprir a sua função externa, pois surge como “instituição que completa o papel educativo da família” (cfr., RELVAS, o.c., pp.113-114).

Segundo PERRENOUD (1995, p.90) “na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos” (2001, p.57). De fato, e de acordo com ALVES-PINTO, “na sociedade atual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (1995, p.113), socialização essa que não se reporta apenas aos jovens, mas também aos adultos Relação Família-Escola/Participação dos Pais Maria do Céu Gomes Leal de Oliveira que têm que ver com todo o processo educativo, nomeadamente os pais a quem a escola exige também “um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos.” (ibid., p.114).

Existe segundo DAVIES “um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”.

Todavia, “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (1993, p.17).

Trata-se, assim, de uma função social da escola, que tem a consciência clara da sua autonomia, das suas margens de liberdade e que se mobiliza para a realização das promessas educativas: promoção educativa de todos e de cada um, capacidade de estimular, orientar, ajudar. E tudo isto, para que se possa obter o que é fundamental na função da escola, isto é, a promoção integral da criança e, simultaneamente, a sua preparação para um futuro profissional que lhe permita o ingresso com sucesso na vida ativa.

Contudo, assiste-se, gradualmente, a uma mudança nesta concepção de relação talvez confrontada com as mudanças que se operam nas famílias (novos conceitos de família) e na própria escola tanto a nível organizacional, como legislativo: „obrigatoriedade“ de representantes dos pais nos diversos órgãos da escola e alargamento da escolaridade obrigatória, o que faz com que os alunos permaneçam mais tempo ligados à escola e conseqüentemente as suas famílias. Daí não ser de estranhar que vários autores e estudos apontem a participação dos pais como um ponto fundamental no funcionamento da escola.

MARQUES afirma haver “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as atividades escolares” (1993a, p.55); MUSITU menciona vários estudos que demonstram que a “participação ativa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (2003, pp.148-150). O mesmo autor assevera que “para além da colaboração direta entre pais e professores com metas específicas (...) alguns autores” encontraram “papéis construtivos para a colaboração dos pais (...): prestar atenção ao trabalho de casa, ser tutor em casa, aprender ao mesmo tempo em que os filhos, reforçarem os programas escolares, ser representante nos conselhos de turma, (...) ou exercer trabalho voluntário na escola” (ibid., p.161).

Em inúmeras circunstâncias a participação dos pais na escola acontece na forma de reunião geral ou de turma, conversa informal, troca de palavras à saída da escola, encontro na escola ou noutra lugar, organização de festas, espetáculos, convívios, visitas de estudo... Alguns destes contactos acontecem ora por iniciativa dos pais ora por iniciativa dos professores.

Para que os pais participem de forma gradual é necessário estreitar a ligação família-escola de modo a que sintam a escola como um espaço que lhes é acolhedor e sintam eles próprios vontade de contatar com os professores, participar o mais possível na vida da escola,

envolvendo-se na educação dos filhos, pois “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (DAVIES, 2003, p.79).

Em simultâneo, constata-se que “os esforços para melhorar os desempenhos da criança na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias” (ibid., p.77). A norma “escola, é escola, casa, é casa” mencionada por DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, (1992, p.168), parece vir a diluir-se gradualmente, dando lugar a uma nova concepção de educação baseada na importância atribuída à interação família--escola.

No entanto, até há pouco tempo, e de acordo com MONTANDON, família e escola permaneceram alheadas uma da outra, em termos de interações efetivas uma vez que “os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade e nenhum lugar na escola” (1994, p.189). A relação família-escola parecia não existir.

Contudo, existem pontos de vista muito diferentes acerca da participação dos pais na escola e são “estas diferenças [que] originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre pais e educadores seja produtiva e efetiva” (MUSITU, 2003, p.158).

Ouvimos inúmeras vezes professores afirmarem que “apesar dos seus esforços, poucos pais se deslocam à escola mostrando um grande alheamento pela educação dos seus filhos” e apontam os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, “pais das crianças com problemas de integração escolar (...) minorias étnicas, famílias mais pobres e pessoas de menores recursos culturais” que apelidam de “pais difíceis de alcançar” (MARQUES, 1993b, p.11). Porém, há que ter algum cuidado quando se aplica esta expressão, pois “radica no pressuposto de que deverão ser os pais a percorrer o caminho que os separa da escola, quando deveria ser o contrário” (ibidem). Talvez seja mais correto, de acordo com MARQUES, falar em “escolas difíceis de alcançar” quando mencionamos “escolas onde os pais não participam”. O autor aponta alguns exemplos desse impedimento à participação: reuniões com os pais em horas coincidentes com o seu horário de trabalho, informações escassas ou pouco interessantes e que pouco ou nada dizem aos pais, o apontar constante de aspectos negativos sobre os filhos... (cfr., MARQUES, 1993b, pp.11-12). Na mesma linha de pensamento se situa AFONSO (1993, p.148). Quando declara existir entre os professores uma “tendência para considerar que o envolvimento dos pais nos assuntos da escola só é necessário quando existem [problemas] como notas negativas, faltas injustificadas ou mau

comportamento” O mesmo parece ser constatado por MONTANDON (1991, p.47) ao afirmar que “os resultados da criança parecem influenciar os contactos individuais (...) os professores propõem entrevistas muito mais freqüentemente quando há problemas”.

Esta ausência dos pais em relação à escola é muitas vezes, interpretada pelos professores como desinteresse pela escolaridade dos filhos, uma vez que, tal como defende SILVA (2002, p.119), “a „invisibilidade“ de muitos pais dos meios populares na escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa, ao contrário da usual interpretação de muitos docentes”. Muitos destes pais têm uma espécie de “envolvimento invisível” (ibidem), isto é, não aparecem na escola porque os filhos não têm problemas mas envolvem-se fortemente em casa no apoio aos seus filhos e quando não o fazem é por não saberem (cfr. SILVA, o.c., p.119 e AFONSO, o.c., pp.148-150).

Parece existir uma idéia preconcebida que os pais são difíceis de envolver o que não corresponde a alguns estudos efetuados, nomeadamente um realizado por MONTANDON, em Genebra, e no qual verifica que “poucos pais deixam passar a oportunidade de ir à escola” (1991, p.33). A mesma opinião é partilhada por MARQUES ao afirmar que “apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de ajudá-los” (1993, p.57).

É importante que se fomente uma compreensão recíproca uma vez que embora haja estudos que apontem a pertença social das famílias como fator das suas expectativas face à escola e conseqüentemente das suas práticas educativas (cfr. MONTANDON, 1994, pp. 198-201; 1991, p. 121) outros vêem nos estilos educativos familiares “o êxito ou insucesso das crianças” (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992., pp.164-166).

Tal como afirmam ALVES-PINTO e ALMEIDA “se tendencialmente as famílias com níveis escolares elevados têm mais condições para apoiar os filhos escolarmente, isso não significa que haja qualquer fatalidade” (2003, p. 223). Aliás esta afirmação é, de certa forma, corroborada pelos resultados de diferentes investigações realizadas, entre 2006 e 2007, em Portugal, no ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho). Nestas investigações ALVES-PINTO questionando-se “sobre o peso relativo do que as famílias „são“ (em termos das habilitações escolares) e do que „fazem“ no campo das práticas e atitudes educativas” (2008, p.32) conclui que “mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na interação com os filhos” (ibid., p.76). Se por um lado, estas conclusões



“vêm subverter uma certa cartilha dita „sociológica“ [que] estabelece uma correspondência quase direta entre nível de habilitações acadêmicas e práticas educativas específicas” (ibid., p.74), por outro “abre definitivamente caminhos para novos significados das relações entre professores e pais” (ibid., p.13).

Apesar de tudo, parece que o sucesso dos alunos estará diretamente relacionado não só com as interações que a família estabelece com a escola, mas também com a ajuda, “colaboração” que os pais, em conjunto com os professores, lhe dispensam. A relação Família-Escola tem ganhado visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola.

Porém, esta complementaridade “não pode fazer-nos ignorar que existe grande diversidade entre os pais no modo como se relacionam com a escola” (TEIXEIRA, 2003 p.179) pois se para alguns a escolaridade dos filhos constitui uma “experiência feliz” para outros é “um verdadeiro calvário, uma fonte de conflitos e de humilhações” (PERRENOUD, 2001, p.57).

Se na realidade os pais não manifestam interesse em participar pelos mais variados motivos anteriormente apontados, será muito difícil que se envolvam em atividades da vida escolar dos filhos, sobretudo se a escola não lhes tiver feito entender o quanto essa participação é essencial para o sucesso dos seus filhos. De fato, “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena” (ALVES-PINTO, 1995, p.160).

Tomando como idéia este sentimento de “valer a pena” pensamos ser importante tentar compreender a problemática da participação dos pais na escola. Para tal começaremos por analisar num primeiro ponto a perspectiva de diferentes autores/investigadores sobre de que formas acontece a participação dos pais na escola, seguida duma análise à legislação que tem regulado a relação família-escola e participação dos pais na vida da escola.

### **2.2.1 - Participações dos pais na escola: o que dizem as pesquisas**

Sobre o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação na escola, (Sá, 2004), diz que:

(...) apesar de se reconhecer na Lei de Base do Sistema Educativo e noutros decretos e normativos a legitimidade aos pais de participarem no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação além de não lhe definirem conteúdo particular, tem se

tentado a concentrá-la em áreas e órgãos onde existe uma predominância de professores e aos pais uma representação mínima (...) (p.16).

Sobre a necessidade de uma participação e de um envolvimento mais crítico e informado, é expectável, que se desenvolva e exerça por parte das famílias um maior controlo e uma maior pressão sobre a escola e sobre o que ela transmite na sua função formal de ensino e aprendizagem, na tomada de decisão nos vários órgãos que a constitui e no entendimento do seu funcionamento.

A participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do país. A legislação em vigor conseguiu trazer as famílias e as comunidades locais para a gestão e administração escolar, aumentando também os poderes e responsabilidades das direções executivas.

Caetano, 2009 p. 63 realça que a reunião de pais constitui, sem dúvida, o principal ponto de intersecção da relação entre escola e família. Infelizmente, salvo raras exceções, esse momento acaba por distanciar ainda mais as duas instituições. Os pais não se sentem motivados a participar dessas reuniões, pois as experiências anteriores já lhes ensinaram que serão instantes em que os professores reclamarão do comportamento e das notas dos seus filhos ou vão expor oralmente inúmeros avisos; ou, ainda, eles serão convocados a tomar conhecimento da necessidade de uma colaboração financeira maior na escola, ou então palestrante falará com uma linguagem muito difícil, por horas e horas, sobre temas que por vezes até lhes interessam, mais são demasiadamente complexos.

Assim a ausência generalizada dos pais diz respeito, muitas vezes, a uma maneira de evitar novas situações em que se sentem envergonhados e, por que não dizer, até humilhados; horas em que vêem reforçadas suas incapacidades, dificuldades, enfim, o seu desconhecimento sobre como lidar com fatos que os professores lhes transferem, como, por exemplo, problemas de aprendizagem, de indisciplina etc.

Há que planejar um tipo de reunião de pais diferente daquelas que se costuma ministrar. Segundo Althun, Essle e Stoeber (1996: 41): "A reunião precisa satisfazer às expectativas das seguintes necessidades dos participantes: de reconhecimento e liberdade de expressão, de compreensão e de contato". Os especialistas em educação são os professores e pedagogos, não

os pais; portanto, cabe à escola a iniciativa de transformar a reunião de pais em ocasião propícia para a construção de uma parceria entre família e escola.

Infelizmente, poucos são os pesquisadores que se debruçam sobre a temática da relação entre a escola e família. Polônia e Dessen (2005: 3) afirmam que as investigações cujos os propósitos atendem a essa temática são limitadas, especialmente no tocante a estratégias que possam ampliar e melhorar tais relações, no caminho da definição dos papéis de cada instituição e da cooperação concreta entre elas. A pesquisa de Szymanski (2007: 36) é um exemplo de uma proposta de trabalho que acredita na possibilidade do exercício de práticas educativas familiares numa perspectiva de formação, compreendendo que a troca e o diálogo entre pais, pesquisadores educandos e outros profissionais podem ser de grande valia para o desenvolvimento da área educacional da família.

Desse modo, diferentemente da concepção que prevalecia nas gerações passadas, de que basta ser pai e mãe para saber educar, as gerações contemporâneas têm reconhecido cada vez mais a necessidade de formação e estudo para bem efetuar o papel de educador. Nogueira (2005: 575) relata, em suas investigações sobre a relação entre escola e família na contemporaneidade, que existem três processos correspondentes às transformações do tema na atualidade.

O primeiro diz respeito ao processo de aproximação das duas instituições, logo, a família tem acessado mais o ambiente escolar, algumas vezes para questionar a respeito do bom desempenho da escola, mais outras tantas vezes, também, para aprender a educar seus filhos, coerentemente essa tendência atual faz com que os adultos busquem cada vez mais o auxílio de outros profissionais de áreas afins, por possuírem cada vez mais formação escolar, pela valorização do capital escolar, conforme aponta Singly (2007: 49) e pela própria difusão das idéias dos direitos das crianças e dos pais.

O segundo processo de transformação do tema explicado por Nogueira (2005) é a individualização da relação entre a escola e família, e refere-se à tendência de que tal relação seja mais e mais realizada face a face, ou seja, com encontros entre pais e professores feitos individual e freqüentemente.

Por último, o terceiro aspecto de transformação trata do tema sempre recorrente da redefinição dos papéis da escola e da família. Segundo as palavras de Nogueira (2005: 575):

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos

corporais. Moraes, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar.

Pode-se citar ainda a interessante pesquisa de Nord (2000) sobre a importância da participação dos pais (homens) nas escolas. Ele investiga as famílias formadas por pai e mãe, e aquelas constituídas por pais ou mães solteiros. Os dados colhidos revelam que, quando a família composta pelos dois pais participa das atividades da escola, o envolvimento da mãe é muito maior do que o do pai; e a família composta por um dos pais, quando toma parte na vida escolar da criança, seja o pai, seja a mãe, assume igualmente a responsabilidade, como a mãe do primeiro tipo de família.

O resultado mais significativo desta pesquisa diz respeito, ao fato de que os filhos de famílias compostas pelo pai e pela mãe, e quando esta se envolve nas atividades escolares, são alunos (de 6 a 12 anos) menos propensos a repetir o ano letivo ou a serem suspensos ou expulsos da escola. Quanto às crianças que vivem com um dos pais, obtêm menos êxito na escola e apresentam com frequência comportamentos inadequados.

Polônia e Dessen (2005: 9) apresentam em seu artigo várias pesquisas que avaliam as percepções dos pais e professores sobre a relação entre a escola e família e como se constitui esse envolvimento. Todas elas afirmam a importância e a influência inquestionável da família como agente educativo, especialmente quando se sentem aliados dos professores. Logo novamente, observa-se a partir de tais apontamentos o quanto o sucesso dessa relação depende da percepção e da postura dos professores.

De acordo com Laureau (1987), quando os professores consideram os pais como parceiros, eles desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilita, ao aluno, usar todo o seu potencial. E, ao contrário, se os professores estabelecem um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração (apud POLÔNIA & DESSEN, 2005:9).

Algumas pesquisas relatam (PARO, 2000; Sá, 2001; POLÔNIA & DESSEN, 2005, SZYMANSKI, 2007), entretanto, que, em oposição ao discurso de senso comum afirma, ou seja, que "Um número significativo de famílias, cujos filhos vivenciam a idade escolar, não se

importa nem se interessa pela vida escolar deles", os pais e mães dos estudantes valorizam, sim, a escola de seus filhos, concebem-na enquanto uma vivência imprescindível para que eles se tornem adultos realizados profissional e pessoalmente, procuram incentivá-los e estimulá-los em seus estudos e, ainda, por mais surpreendente que possa parecer, gostariam de se envolver mais na instituição escolar, inclusive, podendo opinar sobre o currículo, as avaliações e até mesmo a escolha e contratação dos professores.

Obviamente, alguns fatores impedem muitas vezes a participação dos pais nas reuniões: horários inadequados, a impossibilidade de levar os filhos, experiências desagradáveis vivenciadas em encontros anteriores, sentimentos de vergonha e humilhação diante de contexto de suas vidas (autocrítica desemprego, ignorância etc.), a real falta de condições de ir até a escola (moram muito longe, não há ônibus no horário em que termina a reunião, não existem recursos para pagarem os meios de transporte); enfim situações que podem parecer extremadas, mas que de fato acontecem, como relatam alguns pais e encarregados. Na pergunta que efetuamos sobre o tempo que duram as reuniões e, quanto tempo gostaria que as reuniões durassem dos 20 encarregados inquiridos avançam uma hora para as reuniões enquanto, que quanto ao tempo que normalmente levam as reuniões todos eles são unânimes de que todas as reuniões que já participaram levaram mais de duas horas, o que para eles complica na gestão dos seus afazeres ao final de semana tais como fazer compras, preparar uma refeição mais condimentada e, que em dias normais com o corre não é possível e que normalmente aproveitamos aos fins de semana para fazê-lo, adiantou uma das nossas interlocutoras, para além de visitas familiares enfim é um dia muito complicado tendo em conta essas reuniões e o tempo que duram.

Numa sociedade organizada como uma democracia fala-se muito da participação dos cidadãos nas várias dimensões da vida social e organizacional. Pretende-se que os trabalhadores participem na organização do trabalho na empresa, que os diferentes atores educativos participem na escola, que os cidadãos participem na organização do sistema político e social de forma ativa. Contudo, participar pressupõe sempre um compromisso entre o indivíduo e a organização o qual pode ser mais ou menos efetivo dependendo, sobretudo, do desejo da própria organização.

Na verdade, qualquer organização sabe que quanto maior for o grau de participação dos indivíduos mais possibilidades estes terão de intervir nas decisões. Porém, uma participação mais empenhada, para além dos benefícios pessoais que possa trazer, traz também

responsabilidades acrescidas. Independentemente dos seus critérios, formas e modalidades, a participação consta de uma partilha de relações de poder e no envolvimento de todos os atores no processo de tomada de decisão, trata-se de um instrumento de co-responsabilização.

Para tipificar as modalidades de participação praticada pelos atores na organização LIMA (1998, pp.183-189) criou um modelo baseado em quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação que conjugou com diferentes formas e tipos de participação.

Assim, a democraticidade “representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões” e pode assumir “formas de intervenção direta”, isto é, quando cada indivíduo dentro dos critérios democráticos estabelecidos intervém diretamente na tomada de decisões; ou pode ser indireta quando a participação se realiza por “intermédio de representantes designados para o efeito”.

O critério da regulamentação analisa a participação tendo como base as regras que regulam a organização e legitimam a participação de todos os atores. Pode assumir os tipos de participação formal, não formal ou informal (cfr. LIMA, o.c., pp.183-186).

1 Participação formal “é uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento com força legal” (LIMA, o.c., p.185).

2 Participação não formal “é realizada tomando predominantemente como base num conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos atores na própria produção de regras organizacionais para a participação poder ser maior” (LIMA, o.c., p.185-186).

3 Participação informal “é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos” (LIMA, o.c., p.186).

Segundo o autor o envolvimento designa “as atitudes e empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização” (LIMA, o.c., p.187) podendo assumir formas de participação ativa quando existe “elevado envolvimento na organização”;

de participação reservada que se pode traduzir como sendo o “ponto intermédio entre a participação ativa e passiva”, traduz-se num comportamento cauteloso, há uma “atividade mais expectante ou mesmo calculista” optando-se por “não correr riscos”. A participação passiva “caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento”. Sem recusar em absoluto a participação “queda-se, na maioria dos casos, por uma certa apatia” (ibid., p.188).

A orientação traduz o modo como os atores se situam face aos objetivos definidos pela organização. Nesta perspectiva a participação pode ser convergente quando é “orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização”, por outro lado a participação divergente situa-se “num estádio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente)”, há como que uma rejeição, ainda que transitória, dos objetivos organizacionais (cfr., LIMA, o.c., pp.188-189).

No contexto educativo o conceito de participação aparece associado a várias designações: colaboração, parceria, envolvimento... Porém, estas denominações nem sempre são entendidas por todos os atores da mesma maneira fazendo com que participem tomando como base o seu próprio conceito de participação. É pois pertinente ter sempre presente que o conceito de participação “como outros na teoria das organizações, se sujeita a interpretações variadas” (ALVES-PINTO, 1995, p. 159).

Segundo Teixeira (2003, p. 178) em um estudo feito em Portugal, embora a participação seja sentida como realmente necessária e a representação dos pais nas estruturas organizacionais da escola esteja consagrada na legislação, nomeadamente na Constituição de República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, continua a constatar-se que “da parte da maioria dos professores e dos pais a disponibilidade para assumir uma relação de cooperação e parceria na educação dos alunos [filhos] não é grande.

De fato, a atualidade mostra-nos que nem sempre é fácil fomentar a participação dos pais na escola. Pois se por um lado, os professores se queixam de que os pais não vão à escola, por outro “temem que aqueles venham invadir o seu território” (MONTANDON 1991, p.12). Em contrapartida, os pais, embora manifestem vontade em participar na vida da escola “rejeitam uma intervenção da escola que suponha uma intrusão em assuntos familiares” (MUSITU, 2003, p.158). Segundo AFONSO) 1993, p.147)

“de acordo com a cultura dominante na escola, a participação dos pais só é considerada nos termos definidos pela própria escola. Assim,

entende-se que é a escola, ou seja, são os professores que determinam o que deve ser o envolvimento e a participação dos pais e encarregados de educação”.

Afonso (1993., p. 138) informa ainda que “em Portugal, na linguagem comum dos gestores escolares e dos professores,” quando se aplica o conceito de participação a pais ou encarregados de educação este “parece corresponder geralmente à expectativa da sua presença em entrevistas ou reuniões convocadas pelo professor” (ibid., p.138).

Na perspectiva de LIMA (1998, p.182) a participação é algo inerente à própria democracia, pois foi “conquistada como princípio e consagrada enquanto direito”, e de acordo com AFONSO ( 1993., p. 137) “só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efetivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola” . TEIXEIRA, num estudo publicado, em 2003, pelo ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho), sobre o “modo como professores e pais vêm a participação dos pais na vida da escola” (o.c., p.177), enumera alguns autores, nomeadamente, Musitu, Heck e Williams, que encontram vantagens na participação dos pais, tanto para os próprios, como para os alunos e mesmo para os professores (ibid., p.178).

Todavia, parece existir como que uma barreira invisível impeditiva do entendimento entre pais e professores no que concerne à questão da participação pelo que, de acordo com TEIXEIRA (2003., p. 177) se torna “imperativo que a família e a escola se entendam porque desse entendimento depende muito do sucesso educacional dos alunos” (ibidem).

Por seu lado, DAVIES (1989, p.24) distingue envolvimento de participação. Considera envolvimento dos pais como algo que “cobre todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola”. Usa a expressão participação dos pais para referir as “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas” (ibidem). O autor referindo-se, especificamente, ao envolvimento dos pais, considera-o como impulsionador do “desenvolvimento da criança, do sucesso académico e social dos alunos na escola” e da própria educação dos pais. Simultaneamente, funciona como uma mais-valia na redução da desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, criando-se um clima relacional mais positivo (cfr., DAVIES, pp.37-40). Os próprios professores poderão vir a encarar os pais como colaboradores e a valorizar mais os seus saberes.



ALVES-PINTO” (1995, p.159-160). afirma que “não se pode não participar”; essa posição de não participar trata-se, afinal, de “escolher uma modalidade específica de participação”. De acordo com ALVES-PINTO, “a satisfação/insatisfação dos atores (...) na escola (...) pode ser vista como resultados das relações sociais em que esses atores estão envolvidos” (o.c., p.164). SÁ (2002, pp. 139-140), numa análise sobre a ausência dos pais da escola, entende que há “não participação passiva”, “não participação ativa” e “não participação originária”. Inclui, na “não participação passiva” os pais que “não participam devido a fatores circunstanciais [como] sobrecarga da jornada de trabalho, muitas vezes traduzida na necessidade de duplo emprego, a dificuldade em encontrar a quem deixar filhos mais pequenos, o atravessar de momentos de stress emocional e financeiro” e mesmo “o deficiente domínio do código lingüístico da escola”. Este grupo de pais estabelece um “relacionamento infrequente com a escola” embora demonstre querer participar mais regularmente (ibid., pp.138-139).

O autor compreende na “não participação ativa”, os pais que não participam na escola por uma “decisão deliberada” provocada por experiências anteriores negativas, sentimentos de injustiça, perda de “confiança na escola e nos professores”, por pensarem que os seus filhos não são devidamente compreendidos, ou que são “objeto de alguma forma de discriminação”. Estes pais formulam uma “lógica de oposição” à escola. Neste conjunto, há um pequeno grupo considerado particularmente difícil e problemático, os pais-professores, que para além do conhecimento dos “podres do sistema”, também se “arrogam o direito de recusar ofertas participativas que os pais *responsáveis* deveriam aceitar” (ibidem).

Há, ainda, aqueles pais que “não participam na escola porque acham que não devem participar”, praticam uma “não participação originária” pois entendem que “as fronteiras entre o território escolar e o domínio familiar devem ser respeitadas” (ibid., p.140). Ao contrário do que estes pais pensam, há o risco de serem etiquetados de pais negligentes, inaptos e irresponsáveis, pais que não se interessam pela vida escolar dos seus filhos. Porém, “não faz parte das suas representações de „pai responsável“ a participação na vida escolar, nomeadamente nos trabalhos de casa”, embora estejam “dispostos a fazer grandes sacrifícios para proporcionar a melhor educação aos filhos”. O melhor indicador de „bom pai“ é chegarem “ao final do ano letivo sem nunca terem tido necessidade de se deslocarem à escola” (ibidem). Para muitos professores, a ausência de relações e de contactos, por parte dos pais, é frequentemente interpretada como explicação para o insucesso dos alunos que revelam dificuldades nas aprendizagens.

No entanto, cada vez mais a participação ativa é tida como relevante uma vez que, tal como nos diz MUSITU, “todos os pais podem oferecer informações valiosas sobre os seus filhos”, informação essa conducente “a uma prática profissional mais eficaz” e “muitos têm tempo e capacidades para atuar como ajudantes do professor e para ajudar outros pais” (o.c., p.165).

TEIXEIRA ao reportar-se à “relação direta que os pais estabelecem com a escola dos seus filhos” (2003, p.177) apresenta “três categorias possíveis de participação dos pais: pais informados, colaboradores e parceiros” (ibid., p.180).

Os primeiros são pais que têm conhecimento do que se passa na escola dos filhos, informam-se ou são informados sobre a vida escolar dos filhos e sobre a própria escola. No referido estudo TEIXEIRA verifica que, na opinião dos respondentes (pais e professores), é “mais freqüente os pais pedirem e a escola fornecer informações sobre os alunos do que sobre a escola de modo mais geral” (ibid., p.188).

Os pais colaboradores situam-se num “nível de participação intermédia (...) prestam um apoio efetivo à escola. Não determinam nada, mas participam na execução de algumas atividades ou dão sugestões sobre o modo de resolver alguns problemas, de realizar determinadas atividades” (ibid., p.182).

Os pais parceiros situam-se ao nível da “verdadeira participação, da co-decisão”, participam “na resolução de problemas da escola, o da tomada de decisão em matérias que dizem respeito aos filhos e o da decisão em matérias que se reportam à organização da escola” (ibid., p.183). Contudo, as conclusões do estudo de TEIXEIRA apontam para uma muito baixa percentagem de respondentes que “assume ser freqüente a participação dos pais na resolução de problemas escolares” (ibid., p.192), o mesmo acontecendo quanto à “tomada de decisões relativas à organização da escola” (ibid., p.194).

Tomando como ponto de partida que a educação das crianças pressupõe a partilha de responsabilidades entre família, escola e comunidade, EPSTEIN (1997) propõe um modelo que engloba seis tipos de envolvimento dos pais na escola:

Tipo 1 – parenting (o ser pais) tem que ver com o auxílio prestado pelas famílias na satisfação das necessidades básicas das crianças com vista ao seu pleno desenvolvimento de acordo com a sua idade cronológica e escolar;

Tipo 2 – communicating (comunicação) diz respeito à comunicação da escola com as famílias sobre os programas escolares, progressos dos alunos, atividades... numa efetiva comunicação casa-escola e vice-versa;

Tipo 3 – volunteering (voluntariado) baseia-se em envolver os pais em atividades de voluntariado na escola como forma de ajuda aos alunos e aos próprios programas escolares;

Tipo 4 – learning at home (aprender em casa) as famílias são chamadas a envolver-se nas atividades de aprendizagem em casa, nomeadamente na ajuda prestada à realização dos trabalhos de casa e outras atividades curriculares como projetos de investigação;

Tipo 5 – decision making (tomada de decisões) concerne à participação dos pais na tomada de decisões nos órgãos de gestão da escola ou organizações de pais;

Tipo 6: collaborating with the community (colaboração com a comunidade) trata-se de colocar à disposição das escolas e famílias os recursos e serviços existentes na comunidade, à qual pertencem, para que através de uma gestão partilhada os mesmos sejam colocados ao serviço de todos (cfr., 2009, pp.152-158).

Esta tipologia apesar de nos parecer interessante não irá, provavelmente por si só, resolver o problema da participação dos pais na escola; poderá constituir um ponto de partida. É importante que tenhamos presente que cada escola é uma escola e será fundamental que cada uma adote as melhores estratégias de participação tendo em conta a realidade local uma vez que existem fatores exteriores à escola que, direta ou indiretamente, afetam o funcionamento da mesma.

Se tivermos em consideração que “não há um, mas vários modelos de família” torna-se pertinente que “as escolas não se fiquem por um único programa de envolvimento dos pais” mas sejam capazes de oferecer um conjunto diversificado “para que os pais escolham o tipo de envolvimento apropriado à satisfação das suas necessidades” (MARQUES, 1993b, p.17).

Quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo sente-se, simultaneamente, mais predispostos à participação. Todavia, são vários os pais que não participam e apresentam várias explicações possíveis e, talvez pertinentes para essa não participação: incompatibilidade de horários entende a escola como “outro espaço físico, um „território“ que eles não dominam (...) espaço onde interagem outros atores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interações lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem” (SILVA, 1993, p.69); “a inadequada apresentação da informação e a falta de compreensão do

sistema escolar em geral (MUSITU, o.c., p. 160); outros apontam a falta de contactos por parte da escola e “a falta de tempo ou de disposição” (AFONSO, 1933, p.147).

Apesar dos constrangimentos a participação dos pais na vida da escola é algo incontornável que terá que contar segundo TEIXEIRA, com os professores na descoberta do “caminho para as famílias como caminho essencial para o sucesso educativo dos alunos e para o próprio sucesso da escola” (o.c. p.207).

As posições que enumeramos são a constatação da pouca pacificidade em torno do conceito de participação. Por um lado é aceite a possibilidade de não participação no contexto organizacional e por outro há a perspectiva de que há sempre participação; admite-se a existência de parceria, mas também se admite a ausência.

De acordo com SANTIAGO “apesar da diversidade nos enquadramentos teóricos e dos processos metodológicos, vários estudos comprovaram que os pais não atribuem o mesmo significado à escola tendo em conta a sua inserção no conjunto de estratificação social” (o.c., p.44).

O autor, numa investigação que faz sobre as representações da escola reporta-se a um conjunto de estudos realizados por autores como Weler, Siano, Gilly, Mugny & Carugatti e Davies et all (o.c., pp.45-47) procura clarificar esta posição de diferente significação atribuída à escola pelos pais das categorias sociais mais favorecidas e pelos pais das categorias sociais desfavorecidas. Assim, enquanto os primeiros “parecem atribuir uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola em estratégias de desenvolvimento pessoal e de promoção social”, os pais das categorias mais desfavorecidas apresentam uma concepção de escola mais baseada na “aquisição de conhecimentos ou da componente instrução como aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional” dos filhos. A escola é vista como uma necessidade de preparação do jovem para o mercado de trabalho, constituindo deste modo, uma saída para a situação social em que vivem.

No seu estudo, SANTIAGO verifica haver uma proximidade maior à idéia de escola transmissiva por parte dos pais das classes desfavorecidas em oposição aos pais das classes mais favorecidas que se situam mais na idéia da escola construtiva (cfr., SANTIAGO, o.c., pp.246-247).

Segundo MONTANDON “o que distingue mais os pais segundo o meio de pertença social são as suas expectativas relativas à escola primária assim como a sua disposição para investir

nas atividades que tocam à vida e gestão da escola” (1994, p.199). Os pais de meio social mais favorecido situam as suas expectativas no plano da escola construtiva pois esperam “que a escola e os professores dêem uma grande importância ao desenvolvimento na criança da autonomia, de espírito crítico, do sentimento de bem-estar. Noutra perspectiva os “meios operários e empregados subalternos (...) atribuem ao ensino escolar um valor mais instrumental”, ou seja, situam-se no paradigma da escola transmissiva pois esperam que a escola “dê mais peso à aprendizagem do esforço e da disciplina, ao sucesso da criança e à sua capacidade de se desembaraçar na vida” (ibidem).

Esta forma de encarar a escola pode ser uma marca das representações que os pais têm desta instituição. Há uma marca que ficou e que, apesar da socialização a que todos somos sujeitos, permanece naqueles que continuam a definir a escola a partir da sua experiência como alunos, não possuindo uma visão clara do processo atual ou, simplesmente, sentem desalento pelas mudanças sentidas atualmente e afastam-se da escola.

Em jeito de conclusão podemos dizer que a explicação para este afastamento da escola pode estar no fato dos pais mais distantes culturalmente da escola, “terem tido más experiências escolares [enquanto alunos], desconhecem a cultura escolar, terem dificuldades em compreenderem a linguagem dos professores, ou, tão só, não dispõem de tempo”, opinião expressa por MARQUES (2001, p.32) que, aliás, refere de seguida, que pais de níveis culturais mais elevados podem apresentar idêntico comportamento devido à sua excessiva ocupação profissional e ao pouco tempo livre de que dispõem. Paro (2003), por outro lado, argumenta que a ausência da comunidade na escola pública torna mais difícil a avaliação do ensino oferecido. Os pais e os alunos, como usuários da escola, são capazes de apontar problemas e dar sugestões para a resolução dos mesmos. Embora o autor considere que a simples execução de tarefas (participar na organização de festas, rifas, etc.) possa ser o início de um processo de participação mais crítica na escola, argumenta que é necessário efetivar a partilha do poder, possibilitando à comunidade participar na tomada de decisões. Complementando essa idéia, Estevão (2003) afirma que a participação dos pais nas escolas não deve ser encarada como sendo debilidade, último recurso quando as coisas não andam bem (mau comportamento ou notas baixas), ou como necessárias apenas nos eventos festivos promovidos pelas escolas. A interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático na escola.

### **As associações de pais**

Durante este mesmo período, as associações de pais de alunos também se desenvolveram localmente ao nível dos estabelecimentos, a nível nacional federando-se mesmo a nível internacional. Com efeito, os anos 80 viram nascer a associação de Pais Europeus que tem sede em Bruxelas e cuja a missão é representar os interesses dos pais no plano internacional, mas também apoiar a formação dos pais e a investigação. O funcionamento destas associações, a sua representatividade, o seu reconhecimento pelas autoridades escolares, variam muito (Corner e Macbeth, 1988). Acontece o mesmo na sua relação com os organismos que representam os professores. Se, no entanto, muitas associações e grupos adquiriram uma boa visibilidade e peso em certos países, de uma maneira geral os problemas de recrutamento e de organização são sérios, funcionando frequentemente numa base de voluntariado.

A par de todas essas mudanças, que situam, sobretudo num plano formal e oficial (leis, regulamentos, organizações, etc.), a participação dos pais na atividade escolar quotidiana dos seus filhos reforçou.

Em primeiro lugar, os contactos e a comunicação entre os professores e os pais desenvolveram-se. A informação dirigida aos pais melhorou, mesmo que ainda seja considerada insuficiente. Em muitos países multiplicaram-se as circulares os documentos, as brochuras, os jornais de escola, as cadernetas escolares foram melhoradas. Os encontros individuais com os professores para discutir o progresso dos alunos, tal como as reuniões de pais, que supostamente devem informá-los sobre os programas, os métodos ou as exigências dos professores, são hoje frequentemente consideradas como práticas indispensáveis para uma grande parte dos pais e dos professores. Muitos trabalhos dão hoje conta destes esforços, descrevem os problemas que eles apresentam, e propõem meios para remediá-los (Bastiani, 1987; Macbeth, 1989; Wolfendale, 1989; Monnier e Pourtois, 1987).

Em numerosos países as autoridades e por vezes os organismos privados multiplicaram os meios para encorajar todos os pais, mais particularmente os dos meios desfavorecidos, a interessarem-se mais pela escolaridade dos filhos, assim como pela gestão das escolas. Programas para "educar" os pais já tinham sido implementados nos anos 60 nos Estados Unidos, no Canadá, na Grã-Bretanha, na Bélgica e em França. O objetivo destes programas era melhorar as possibilidades de sucesso dos desenvolvendo junto dos pais uma consciencialização e uma compreensão do desenvolvimento da criança e dos fins da

educação, dando as famílias os meios para se tornarem parceiras da escola na educação. Objetivos análogos foram seguidos junto dos pais de crianças deficientes (Sterling, 1980). Professores assistentes sociais e pais foram formados no quadro destes programas de educação compensatória, utilizando toda uma série de meios: documento, vídeos, conferência trabalhos práticos, exercícios, jogos de papéis, etc. segundo as primeiras avaliações, estes programas nem sempre obtiveram os resultados esperados (Henderson, 1981; Wolfendale, 1983).

Ainda nos Estados Unidos, a implicação dos pais no trabalho escolar feito em casa foi muito valorizada. Para muitos especialistas anglo-saxónicos os trabalhos de casa são um aspecto importante, mas negligenciado, dos processos de aprendizagem, que tem o mérito de poder ser determinado conjuntamente pelos professores, pelos pais pelos alunos. Os efeitos positivos dos trabalhos de casa foram destacados (Walberg, 1984) e programas para encorajar a participação dos pais no trabalho escolar dos filhos foram desenvolvidos (Epstein, 1987).

Várias investigações revelam que o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos. Simultaneamente, os próprios pais parecem beneficiar desta participação, em termos da valorização do seu papel ativo de educadores, do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de educação/formação, do alargamento da construção de redes sociais de apoio (conhecendo novos pais e professores e auxiliares da ação educativa), e ainda, do desenvolvimento da consciência da cidadania, tornando-os mais interventivos na causa pública (Davies, Marques, & Silva, 1993; Marques, 1988).

No que diz respeito aos professores, uma participação cooperante da família na escola responsabiliza e motiva mais os alunos nos processos de ensino/aprendizagem

e minimiza os efeitos da indisciplina, da violência e do bullying; os professores deixam de ser os únicos responsáveis pelo insucesso educativo dos alunos para ser partilhado com os diversos contextos onde o desenvolvimento ocorre: como a família, a comunidade de pertença e as políticas educativas.

Contudo, convém identificar alguns obstáculos emergentes ou latentes que vão dificultando o processo de desenvolvimento desta cooperação, porque é assumindo-os, explicitando-os e circunscrevendo-os que se torna mais viável a definição de estratégias adequadas para os contornar e para delinear uma colaboração efetiva numa base segura e clara.

A escola foi e continua, em parte, a ser um “feudo” dos professores. Por isso, vai resistindo e adiando o diálogo cooperativo com os pais, circunscrevendo-o ao indispensável e ao legalmente prescrito para não abdicar do poder que sempre deteve. Inseguros nos seus poderes, ameaçados pela presença dos pais, os professores questionam-se sobre a pertinência desta presença dilemática: serão os pais intromissores ou interlocutores?

É à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não pode orgulhosamente comportar toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade civil e as famílias lhe estão exigindo. Quanto mais partilhar esta responsabilidade com a comunidade, sem medos de perder os poderes, a menos pressão será sujeita e mais recursos poderá mobilizar para ir dando as respostas mais adequadas (Silva, 2001).

Como afirma Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso romper, de uma vez por todas, com a idéia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupos intervenientes no processo educativo podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito”.

A participação dos pais na escola continua a ser reduzida, não só porque não faz parte da tradição portuguesa esta prática – tradicionalmente, a família delegava totalmente na escola a tarefa da educação –, mas porque esta nova experiência de participação, consagrada na legislação, após o 25 de Abril de 1974, não tem produzido os resultados desejáveis. Segundo Silva (1994) por um lado, os professores e os diretores de turma sublinham certo fatalismo nas suas tentativas de diálogo com os pais afirmando que os encarregados de educação não procuram a escola, nem mesmo quando são convocados para as reuniões previstas; os poucos que aparecem são os pais dos alunos que não revelam problemas – são, normalmente, os pais que partilham a cultura dominante da escola. Frequentemente, os pais manifestam não se sentirem suficientemente mobilizados para a participação porque, as poucas vezes que tentaram a aproximação, experienciaram um certo sentimento de rejeição, não se sentindo respeitados e compreendidos nos seus pontos de vista e na sua forma de estar e ler a realidade escolar.

Para Silva (1994) em geral, as famílias ausentes na participação do diálogo com a escola e na implicação do processo educativo dos seus filhos, têm um total desconhecimento da legislação que rege esta participação, do funcionamento e organização do sistema escolar. Estas famílias estão distantes da cultura da escola e provêm de contextos sócio-culturais



desfavorecidos ou de minorias étnicas, revelando grandes dificuldades em dialogar com a cultura escolar, em termos de linguagem, sentindo o ambiente como estranho à sua experiência quotidiana. E, embora julguem importante a sua participação na escola, acham-na pouco viável por várias razões:

- (a) os seus horários laborais estão desajustados aos horários de atendimentos dos professores e diretores de turma;
- (b) dificuldades de acesso à informação e descodificação da mesma;
- (c) dificuldades de comunicação verbal, inibindo-os de expressarem o que pensam, porque não entendem as mensagens transacionadas pelos professores, centradas preferencialmente numa informação sobre a realização escolar dos seus educandos (quase sempre negativa e problemática e de caráter eminentemente cognitiva, despida de afetos);
- (d) sentem-se responsabilizados e culpabilizados, consciente ou inconscientemente, pelos insucessos dos seus filhos, colocando em causa o seu papel como educadores...

Como consequência, os pais oriundos de contextos desfavorecidos, tendem a sentir-se marginalizados pela escola, distanciando-se dela e penalizando, deste modo, os seus educandos transmitindo-lhes mensagens veiculadoras de expectativas reduzidas face a um percurso escolar mais longo pela desvalorização da formação. A escola, por sua vez, institui-se num instrumento de exclusão social e legitimadora das desigualdades.

No que concerne ao papel dinamizador por parte dos órgãos de gestão da escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e à Assembléia de Escola seria urgente que definissem uma política global de envolvimento das famílias. Por um lado, fazendo as diligências necessárias para garantir o funcionamento regular das associações de pais e a representação dos pais nos vários órgãos onde têm assento por direito próprio (Conselho Pedagógico, Conselho de Turma – nas situações previstas – e na Assembléia de Escola), por outro lado, promovendo ações concretas de formação e lazer, através do Projeto Educativo da Escola.

Nos últimos anos as relações das famílias com a escola suscitaram, vários estudos, que tentaram compreender e avaliar a sua evolução, e as vantagens daí advenientes querem em termos de participação dos pais na vida das escolas quer de implicação no trabalho escolar dos filhos. Dispomos atualmente de numerosos trabalhos que analisam o efeito da participação dos pais na gestão dos estabelecimentos escolares. Os investigadores tentam determinar, sem chegar a um consenso, em que medida a participação dos pais beneficia o sistema escolar no

seu conjunto. Alguns desses trabalhos acentuam o fato de a participação dos pais, onde ela é estipulada ou encorajada pela lei, permanecer em geral fraca ou ilusória. Em França, por exemplo, onde desde 1968 os pais podem ser representados nos conselhos dos colléges e dos lycées e desde 1977 nas instituições de educação pré-escolar e nas escolas primárias, a sua participação não corresponde às expectativas. Os pais não se sentem atraídos pela função de delegado, tanto mais que o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o dos figurantes. Não é, foi fácil encontrar delegados dos pais que representam todos os meios sociais em todos os corpos (Bouvier et al., 1984), mais particularmente no secundário (Duterq, 1992). No Reino Unido onde revisões recentes da lei sobre a instrução pública (1986 e 1988) reforçaram os poderes dos pais, os investigadores sublinham os fortes antagonismos que se instalam entre profissionais e não profissionais (Deen e Brelony, 1993). Nos Estados Unidos apareceu em meados dos anos 80 um importante movimento de reestruturação escolar, muito favorável à participação dos pais na vida escolar e atribuindo-lhes certo poder (empowerment), mas, diversos estudos denunciam o caráter enganador destas formas no que se refere às famílias. Os vários projetos de reestruturação financiados pelas autoridades federais e pelos Estados são considerados insuficientes perante a amplitude dos problemas que se colocam nomeadamente no que se refere à burocracia do sistema escolar americano (Seeley, 1993; Fine, 1993).

Esta realidade que se vai montando aos poucos ao nível do nosso país, com a criação das associações de pais em todas as escolas, cujos objetivos já nos debruçamos no capítulo anterior, onde são cada vez mais chamados a responsabilidade de terem um papel mais interventivo nas relações com a escola, onde são chamados a não terem um papel que noutrora desempenham de meros espectadores que eram recordados no momentos das contribuições financeiras, festas para irem aplaudir, hoje a sua presença conta com novos moldes de atuação.

Em Cabinda/Angola a comissão de pais e encarregados de educação nas escolas do ensino geral é regulada pelo Estatuto da comissão de pais e encarregados de educação “Deveres e direitos dos pais e encarregados de educação” (ANGOLA, 2001). Segundo esse documento a Comissão de Pais tem como objetivos:

- 1 – Reforçar a inter – relação entre os alunos, a comunidade e a escola, contribuir para uma melhor socialização dos alunos e alunas.

2 – contribuir para a elevação do nível participativo dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares.

3 – Identificar problemas que afetam o desenvolvimento das atividades e propor soluções que potenciem a harmonia entre a comunidade escolar.

4 – Ajudar a melhorar a gestão participativa e transparente da escola, contribuir para o aumento do nível educacional das crianças através da participação dos pais e encarregado de educação nas reuniões e outros encontros da comissão.

5 – Contribuir para a elevação dos índices de adesão, frequência e sucesso escolar.

Em matéria de direitos específicos dos pais e encarregados de educação, propõe – seque, entre outros, sejam contemplados os seguintes:

1)Direito a participar na vida da escola, o direito de se informar e ser informado sobre todas as matérias relevantes no processo educativo do seu educando.

2)Direito a comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado, o direito de colaborar com os professores no processo de ensino e aprendizagem do seu educando.

3)Direito de ser convocado e participar nas reuniões com o professor titular da turma, direito de ser informado no final de cada período escolar, do aproveitamento e do comportamento do seu educando.

4)Direito a articular a educação na família com o trabalho escolar, o direito a conhecer o regulamento interno.

Em matéria de deveres gerais dos pais e encarregados de educação, segundo propõe – se que, entre outros, sejam contemplados os seguintes:

1)Dever de acompanhar o seu educando no processo de aprendizagem e de integração na vida escolar, incentivando-o na realização de tarefas. Dever de ajudar a desenvolver hábitos de trabalho e atitudes de cooperação no seu educando (assiduidade, pontualidade, cumprimento das obrigações escolares).

2)Dever de comparecer na escola, sempre que solicitado ou por iniciativa própria, no horário previamente estabelecido colaborando na procura de soluções para eventuais problemas que surjam no percurso escolar do seu educando.

3)Dever de facilitar contactos e pesquisa de informações fora da escola, quando os alunos para isso foram solicitados pelos professores e manifestem desejo pessoal de o fazer. Dever de

pagar todas as despesas resultantes de estragos praticados pelo seu educando, nos casos em que sejam efetuados deliberadamente ou por incúria.

4)Dever de assegurar a frequência das aulas e de outras atividades escolares aos seus educandos, dever de proceder a justificação de faltas do seu educando, dever de participar nas reuniões de cada período escolar.

5)Dever de zelar pelo asseio e bem – estar do seu educando e de conhecer o regulamento interno da escola.

Mas em que pese ser o Estatuto publicado há mais de uma década podemos dizer, pela nossa experiência, que poucos estudos e avaliações foram realizados na perspectiva de compreender como essa relação está acontecendo, suas dificuldades e seus avanços.

### **2.2.2 - Teoria das Representações Sociais**

Serge Moscovici (1978), quando pesquisou a popularização da teoria psicanalítica na sociedade francesa, criou um conceito e uma teoria para explicar o fenômeno da construção de uma representação quando os sujeitos estão diante de situações que desafiam suas formas consolidadas de pensar, sentir e agir com relação a um objeto, um processo social, outros sujeitos, relações sociais, dentre outros aspectos que estruturam sua realidade social e subjetiva. O estudo transformou-se em referência teórica na Psicologia Social e, na atualidade, os conceitos elaborados pelo autor orientam trabalhos em diferentes campos do conhecimento (JODELET, 2001). As definições de Moscovici (1978; 2003) são amplas e permitem variadas leituras. Para o propósito deste trabalho, assumimos o sentido da representação como um conhecimento gerado nas trocas cotidianas e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho.

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes da imaginação (MOSCOVICI, 1978, p.28)

[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar [...]. (MOSCOVICI, 2003, p.54)

Estar no campo da teoria moscoviana significa compreender a representação como conteúdo, processo e estrutura como dimensões indissociáveis. Os conteúdos de uma representação são os diferentes saberes que circulam na sociedade. Saber construído como teoria coletiva sobre o real, como um sistema que tem uma lógica que configura o campo das idéias, crenças, valores, opiniões, atitudes, imagens, metáforas e símbolos, utilizados pelos indivíduos para entender, justificar e organizar uma ação sobre os objetos que o cercam. O conteúdo diz respeito ao conjunto de informações que o sujeito possui sobre um determinado objeto.

Em termos de processo, as representações sociais são criadas para tornar familiar o não-familiar. Sobre o não-familiar Moscovici (2003, p.61) diz que são

coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

Diante de uma realidade com a qual não sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos buscando inserir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera o saber prévio, o objeto e, portanto, o sujeito. Neste caso, produz-se outro saber: o possível nas condições políticas, sociais, culturais e familiares de existência do sujeito e do objeto. A construção de novas formas de pensar/sentir/agir pode assumir diferentes configurações. O sujeito pode manter seus saberes prévios, que neste caso não serão os mesmos, dado que só o fato de terem sido questionados ocasionou alterações ou pode alterar profundamente o que ele sabia antes ou apenas parcialmente. Há sempre mudança, movimento, processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções.

Moscovici (2001, p.59) diz que “ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu.” Nessa tarefa de tornar familiar o não-familiar, de assimilar e acomodar o estranho, Moscovici (1978) identifica dois processos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutra. Trata-se, portanto, de sua inserção orgânica em um pensamento constituído. Ancorar idéias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns.

A objetivação é a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real". (MOSCOVICI, 1978, p.289) Ao objetivar os sujeitos tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as idéias. Nesse processo, as idéias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior.

A ancoragem e a objetivação possibilitam à atividade representativa destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-a ao nosso universo. O resultado desse movimento produz outro saber, outra representação. A estabilidade dessa representação, bem como sua materialidade, lhe confere o estatuto de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Nessa perspectiva, trata-se do conhecimento em movimento, produzido diante de algo que desequilibra os esquemas já consolidados. Assim, para compreender ou explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

O conteúdo e o processo de produção de uma representação configuram sua estrutura. Moscovici (1978) nos fala da estrutura representacional constituída de um núcleo figurativo e de um núcleo periférico. Os elementos do núcleo figurativo dão estabilidade e continuidade aos sentidos atribuídos a um objeto. O núcleo periférico é composto por elementos que alteram as aparências imediatas de uma representação, mas não necessariamente o sentido do núcleo figurativo.

Este lugar de coerência e centralidade de uma representação foi denominado por Jean Claude Abric (2001) de “núcleo central”. Doise (2001) chama-o de “princípio organizador”. Para Doise (2001, p.195) o princípio organizador é relacional e traz a marca da inserção social dos sujeitos e do objeto. Cada escolha terminológica relaciona-se com opções metodológicas e teóricas diferenciadas. Mas, no conjunto, as diferentes perspectivas concordam que toda representação possui um agrupamento de sentidos que organiza sua estrutura, lhe dá coerência e possibilita o diálogo entre diferentes práticas.

Segundo Sá é impossível para um pesquisador sozinho, e/ou em uma única pesquisa dar conta de apreender e analisar uma representação social em seus aspectos relacionados ao conteúdo, ao processo e a sua estrutura. Sendo assim, o autor sugere aos pesquisadores iniciantes que procurem realizar em suas pesquisas, principalmente de mestrado, um trajeto que o permita se aproximar do objeto em pelo menos uma dessas dimensões. Sendo assim, procuramos nessa pesquisa compreender a fala dos pais/encarregados construindo a partir dos conteúdos uma possível forma de organização em torno do movimento que estão elaborando a partir das demandas da escola por novas formas de relacionamento com a família.

Esse modelo analítico é uma aproximação inicial ao que vem sendo construído e trabalhado no Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES, em funcionamento na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. O GERES se organiza com profissionais de diferentes campos do conhecimento cujo foco de interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais em mudança, que denominamos de representações sociais em movimento. Busca compreender no espaço de suas discussões os desafios teóricos e metodológicos para a pesquisa em diferentes contextos sócio-culturais. Cabe esclarecer que o familiar é, para o GERES, o conhecido, a confirmação de crenças, enquanto que o não-familiar se instaura como desafio para a dúvida. De um modo geral, os resultados das investigações já desenvolvidas (Antunes-Rocha, 2010; Nascimento, 2013; Menezes, 2013; Aquino, 2013) apontam que os sujeitos diante do estranho podem articular três movimentos: mantém suas formas de pensar, isto é, o novo ainda não está provocando mudanças; está alterando sua forma de pensar, isto é, evidencia elaborações indicativas que reconhece a

presença de algo diferente que está provocando seus saberes; ou já alterou sua forma de pensar/sentir/agir, isto é, o que era desafio já se constitui como familiar.

No escopo dessa pesquisa temos a intencionalidade de uma aproximação inicial com esse modelo analítico, tendo em vista que a complexidade do referencial teórico e metodológico exige um tempo maior de pesquisa, situação que não está presente na elaboração de uma dissertação.

### **Capítulo 3 - A escola, a família e as representações sociais dos pais/encarregados envolvidos na construção do Ensino Primário de Chivéca – Cabinda/Angola**

#### **3.1 – A Escola**



Figura 3 – Representação da estrutura física da escola do Chivéca/Cabinda

**Fonte:** pesquisa de campo, 2013.<sup>2</sup>

A escola do I Ciclo do Ensino Primário do Chivéca dista sensivelmente 7,5km do centro da cidade de Cabinda. Esta escola está localizada numa zona suburbana com o mesmo nome (Chivéca), nome que surgiu pelo fato de há muitos anos o local ter servido de esconderijo de meliantes e marginais foragidos de vários bairros e localidades da cidade de Cabinda; daí

<sup>2</sup> Essa imagem representa a estrutura física da escola do Chivéca/Cabinda. Essa estrutura está a receber algumas obras de restauro, concernente a pintura, reparação de todo teto falso bem como a colocação de mosaicos em todas as salas de aulas.



surgiu o nome de “Chiwéca”, na língua “Ibinda” (língua dos nativos da Província de Cabinda), que significa em português “esconderijo”.

A referida escola surgiu no âmbito do Programa Especial em Apoio às Comunidades Rurais (PEACOR) por iniciativa do então Governador da Província de Cabinda, Eng. José Amaro Tati. É uma escola de construção definitiva com dezesseis salas de aulas com duzentas e cinquenta carteiras, três gabinetes, uma Secretaria e uma sala de informática subaproveitada, que está a ser utilizada como sala de professores. Tem uma estrutura vedada por um quintal, a limitar a escola, e possui seis casas de banho. É uma escola inacabada pelo fato de até agora a empresa construtora não ter ainda entregado a obra ao Governo da Província de Cabinda. As paredes não estão pintadas, as salas não têm portas, não há sala de reuniões, não há biblioteca interna, não há espaço de lazer (campo para jogos e ginásio) e não há água canalizada. A estrutura em referência ocupa uma extensão territorial de aproximadamente 287,6m<sup>2</sup>.

Há muitos problemas de delinquência juvenil, com a recente proliferação de grupos de gangs. Graças à iniciativa do Ministério do Interior, através da Delegação Provincial, na construção de esquadras por todos os bairros da cidade de Cabinda, a delinquência diminuiu em toda a Província, incluindo ao redor e na própria escola.

A referida escola funciona nos três turnos, ou seja, de manhã, de tarde e à noite, sendo que é no período pós-laboral que a escola tem mais turmas superlotadas, em função do aumento do número de alunos trabalhadores-estudantes. Porém, a turma com que nos propomos trabalhar tem aulas no período da tarde.

Esta escola comporta um total de 1675 alunos, distribuídos por classe da seguinte maneira: 290 alunos na 1<sup>a</sup> classe, 290 na 2<sup>a</sup> classe e 290 na 3<sup>a</sup> classe, 290 na 4<sup>a</sup> classe igual numero, ou seja, 290 na 5<sup>a</sup> classe 225 alunos na 6<sup>a</sup> classe. Por gênero, estão distribuídos da seguinte forma: 882 alunos são do gênero feminino e 793 do gênero masculino. A escola conta ainda com 34 professores, 21 dos quais do gênero feminino e 13 do gênero masculino. Para além dos professores, trabalham na mesma escola 2 empregadas de limpeza e um operário não qualificado, segundo a Subdireção Administrativa da Escola do Ensino Primário de Chiweca/Cabinda.

Da entrevista que mantivemos com o diretor da escola, em relação a escola cabe destacar os aspetos que tem haver com a manutenção da mesma no concernente a sua higiene e limpeza principalmente dos banheiros, uma vez que a escola até ao momento não tem água corrente, em face de essa situação a direção a uma fonte artesiana (cacimba) para acudir a falta de água

que a mesma enfrenta, a ressaltar também o reduzido número do pessoal de limpeza (duas empregadas), o que os leva constantemente a recorrerem aos alunos nos fins de semana para a limpeza e embelezamento da instituição.

Quanto aos professores louvaram na sua maioria a iniciativa da direção da escola em coordenação com a comissão de pais em colocar agentes de segurança privada (proteção) na escola uma vez que, com o aumento do índice populacional na zona em que a escola está situada também vai aumentando as ações de vandalismo, na maioria parte deles provocados a calada da noite por amigos do alheio e agora, com presença de seguranças na porta já não notamos a movimentação de pessoas estranhas na instituição.

### **3.2 – A Família**

Nas entrevistas que nos concederam o Diretor da escola e o Coordenador da comissão de pais e encarregados de educação no concernente ao aspeto ligado as famílias obtivemos a informação que a maioria dos alunos não vive com os seus pais biológicos. Aliás, nas áreas rurais a maioria das famílias vivem com mais de cinco elementos sob mesmo teto isto é famílias constituídas por pai, mãe, avós, sobrinhos netos, enteados, dentre outros. São chamadas de famílias alargadas ou extensas. O que de certa maneira dificulta de vezes em quando o acompanhamento desses educandos. O diretor da escola narrou que no começo de cada ano letivo recebem encarregados de educação que não conhecem o nome completo do seu educando, a classe que frequenta na instituição.

Como atrás foi referenciado trata-se duma escola situada numa área rural da província de Cabinda e, como é quase de forma geral e essa escola também não foge a regra esse bairro onde se encontra localizada a escola do Chiwéca é habitada maioritariamente por pessoas que se dedicam a agricultura e a pesca e, também encontramos alguns funcionários públicos para além de alguns ligados as empresas petrolíferas.

### **3.3 – A relação escola-família**

Para aprender essa relação utilizamos três instrumentos: o registro feito durante a observação de duas reuniões da comissão da escola (em 2013 e 2014), as discussões realizados no Fórum Provincial de Pais/Encarregados de Educação e entrevistas feitas com diretores e professores da escola.

Na análise das atas das reuniões observa-se que os encarregados/pais participam pouco da reunião. A maioria das falas é feita pelos professores e direção da escola. Quando comentam algum assunto referem-se as dificuldades de manter a presença nas reuniões. Em função das suas ocupações quer profissional quer no dia-a-dia os pais e encarregados de educação dessa circunscrição nem sempre estão disponíveis para acompanhar os seus educandos, alegando falta de disponibilidade, o que se faz notar em muitas reuniões, ou seja, normalmente elas são marcadas para os fins de semana (sábados) para aproveitar o repouso dos pais, mais mesmo assim nem todos os pais aparecem. De maneira geral quando a escola solicita a presença dos pais dos pais ou encarregados de educação, para resolver um problema relacionado com o seu educando, estes geralmente indicam outras pessoas, gerando transtornos na relação da escola com a família.

Vale ressaltar que observamos nas reuniões as limitações que o professor enfrenta enquanto comunicador, visto que a escola é frequentada por uma diversidade de culturas e etnias, a qual coloca aos profissionais de educação grandes e novos desafios. Estamos a referir-nos não apenas à comunicação entre o professor e os alunos de diferentes culturas, mas também à necessidade cada vez maior que o docente tem de construir uma ponte cultural entre si e os pais dos seus alunos, oriundos de diversos meios sociais, culturais e étnicos. A dificuldade de comunicação pode inclusive ser um dos fatores que provocam o silêncio dos pais/encarregados, visto que, os dialetos locais são diferenciados. Na reunião que observamos estavam presentes professores, encarregados/pais de diferentes etnias.

O Fórum teve como objetivo promover uma reflexão sobre o papel dos pais e encarregados de educação no processo formal da instrução e educação dos filhos, repensar e definir estratégias de atuação conjunta entre a escola e a família no processo de socialização e execução cívica e moral dos alunos entre outros propósitos. Durante dois dias debateu os temas "A relação escola família, intersecções e desafios; como a escola e a família contribuem para a paz e a estabilidade social, dentre outros. Participaram do evento diretores de escola e Comissão de pais. Numa síntese geral dos temas tratados foram pontuados os seguintes assuntos a necessidade de haver uma comunicação permanente entre a escola e a comunidade, com o objetivo de um relacionamento positivo, que reflita na melhoria dos resultados do fim de cada ano letivo.

Os pais têm a sua missão no processo de ensino, tal como os professores e todos os agentes sociais. O fórum serviu para mostrar o papel que cada um tem na educação das crianças. Uma das professoras presentes apelou aos pais para arranjam tempo para visitar a escola.

A professora universitária Luísa Filomena falou sobre a contribuição da escola de formação de professores para a construção de uma relação mais próxima entre a escola e a família. “O professor deve ter formação competente para transmitir conhecimentos científicos e interagir com a comunidade”. A professora também defendeu que a escola não pode permanecer fechada aos membros da comunidade, daí a necessidade da conjugação de esforços para ultrapassar esta realidade.

André Soma, Diretor Provincial, reforçou que os pais e encarregados de educação devem arranjar tempo para saber da situação académica dos filhos e não procurarem a escola somente no final do ano. (In [www.jornaldeangola.com](http://www.jornaldeangola.com) acessado em 26 de Junho de 2014).

Daniel Catende, professor da Escola 4026, afirmou que o fórum chegou numa boa altura, já que vai permitir harmonizar a relação entre encarregados de educação e professores, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, para melhor formação e instrução dos alunos. O professor apontou a falta de interesse como um dos principais fatores que motivam a fraca participação dos encarregados de educação na escola.

A professora Amélia Cardoso considerou que encontros como este devem realizar-se periodicamente, uma vez que vem ajudar a banir a falta de contacto direto entre os professores e os pais. Esta ausência leva a que os encarregados de educação fiquem sem informações comportamentais sobre os seus educandos.

Para o Diretor da escola, presidente da Associação de pais e encarregados de educação o número de reuniões anuais com os pais “Varia tendo em conta a complexidade dos problemas e em função das necessidades, que pode variar de 4, 5 ou mais vezes!. Questionado sobre o numero de vezes que se reúnem se é suficiente, o presidente afirmou:

Não... mais tendo em conta a indisponibilidade não podemos avançar com mais reuniões, basta ver mesmo nas reuniões que temos realizado nem sempre todos os pais aparecem para participar, uns mandam pessoas que não têm nada haver com o acompanhamento dos educandos na escola [...]

O Diretor explica a ausência da seguinte forma:

[...] Nós entendemos que a maioria parte dos nossos pais e encarregados de educação da escola tem ocupações quer pessoais e profissionais e aos sábados também os compromissos também não faltam, sobretudo familiares, portanto nem sempre estão disponíveis para as reuniões com a escola então daí normalmente reunimos três vezes ao ano [...]

Questionado se como tem sido esta participação o Diretor nem deu voltas para responder a essa pergunta;

[...] Nem sempre contamos com todos os pais, vezes há em que temos fazer "um jogo de cintura" na medida em que as reuniões trimestrais coincidem muitas vezes nas diferentes escolas do ensino geral existentes na província e, muitos pais e encarregados de educação têm sob sua responsabilidade três, quatro, cinco ou mais educandos e em diferentes instituições de ensino e níveis.

[...] Nem sempre é a mais desejada visto que há vezes sem conta em que temos recebido até menores de idade para representarem os pais e também há aqueles encarregados mesmohoje em pleno sec. XXI só aparecem no momento das matriculas e no final do ano letivo, infelizmente mais também temos bons encarregados de educação que estão sempre conosco para criticar opinar em fim... [...]

Perguntamos ao diretor o que a escola tem feito para motivar os pais:

[...] nós temos utilizados todos os meios ao nosso alcance para motivar esses importante parceiros nesse processo de ensino e aprendizagem, convocando os pais e encarregados vezes há em que envolvemos a coordenação do bairro para localizarmos um determinado encarregado [...]

Um dos professores com os quais conversamos informa que é difícil o contato com os pais/encarregados.

[...] muitos deles só aparecem na escola nos finais de semestre uns nem aparecem fazendo-o apenas no fim do ano letivo uns nem no final do ano apenas no próximo ano letivo para vir confirmar a matrícula é quando vem se inteirar da situação do seu educando e, muitos acabam por perceber apenas já fora de época de que o seu educando nunca veio na escola ou seja, desistiu ao longo do ano [...]

Indagados se o que tem feito para aproximar cada vez mais os pais nessa relação com a escola, afirmar que:

[...] Tem envidado esforços através convocatórias diretas aos pais mais nem sempre somos bem sucedidos na medida em que, muitos dos pais têm outras ocupações profissionais que os impedem de estarem com o professor e como se não bastasse muitas vezes nos mandam pessoas que não tem nada haver com esse educando, ou seja, nem vive com a criança, enfim são esses cenários que temos vivido.

### 3.4 - O Perfil dos pais/encarregados de educação

Nesse item apresentaremos os dados sobre os pais/ encarregados de obtidos por meio da sistematização das respostas dadas durante as entrevistas.

**Tabela nº 2**, Faixas etárias dos integrantes da comissão de pais e encarregados de educação inquiridos

FAIXA ETÁRIA  (anos)	GÊNERO		
	M	F	MF
	Fr	Fr	Fr
25 – 30	0	2	2
31 – 35	1	2	3
36 – 40	4	4	8
Acima de 40	4	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>21</b>

Na Tabela 2 apresentamos informações sobre o gênero e idade do grupo. A amostra foi composta, como anunciado anteriormente, por 21 elementos, dos quais 5 que fazem parte do conselho de direção da comissão de pais e encarregados da escola e, 16 que são apenas pais e encarregados de educação da escola. De referir que dos elementos inquiridos duas tem a idade compreendida entre 25 a 30 anos, três na faixa dos 31 a 35 anos de idade, sendo um gênero masculino e duas do gênero feminino e oito na faixa dos 36 a 40 anos de idade quatro em cada gênero, e acima dos 40 anos também o numero esta igualdade no gênero, ou seja, quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino.

**Tabela 3,** Nível acadêmico dos integrantes da comissão de pais e encarregados de educação inquiridos.

NÍVEL ACADÊMICO	GÊNERO		
	M	F	MF
	Fr	Fr	Fr
Nível Básico	0	3	3
Nível Médio	7	7	14
Licenciatura	3	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>21</b>

De realçar que dos pais e encarregados de educação de que a tabela faz referencia, dizer 5 dos componentes são elementos que fazem parte da direção da Comissão de pais e encarregados de educação, ao passo os restantes, ou seja, 16 são apenas pais e encarregados de educação, portanto são membros da comissão na medida em que têm educandos naquele estabelecimento de ensino. Dos quais 3 com do gênero feminino com formação básica, 14 com formação media sendo 7 do gênero masculino e 7 do gênero feminino ao passo 3 possuem formação superior são do gênero masculino e 1 com formação superior do gênero feminino.

Outro aspeto que nos chamou atenção ao longo da nossa pesquisa é quedos 21 entrevistados apenas 8 têm filhos como educandos naquele estabelecimento. Um total de 13 mantém relações de encarregados, seja como tios, padrastrós/madrastas, irmãos, avos, primos e amigos da família.

### 3.5 – Representações sociais dos pais/encarregados

De maneira geral nas falas oriundas dos pais e encarregados de educação, observa-se a queixa sobre a duração, quase sempre grande, das reuniões com a escola, falta de tempo, uma vez que têm outros compromissos quer laborais de segunda a sexta feira e aos sábados com a família, compras e visitas. Alguns alegam que não há necessidade de se realizarem tantas reuniões na medida em que, a Comissão já representa os pais/encarregados. A maioria dos entrevistas considera que as reuniões com todos os pais/encarregados deveriam ser duas vezes

por ano.

Mas numa leitura mais atenta observa-se que nas entrevistas com os encarregados/pais é possível observar a presença de três formas de pensar/sentir a escola. Uma delas diz respeito aos encarregados/pais que vêem a escola como um lugar do ensino dos conteúdos, distante da família. Outro grupo diz respeito aos pais/encarregados que se vêem como atores, participantes da escola. E outro grupo que parece estar em fase de transição com relação as suas representações sobre a escola.

### **Pais que mantém a forma de pensar/sentir sobre a relação com a escola como um espaço distante da família**

Essa é a maioria no leque dos nossos entrevistados, que continua a pensar que a escola é um "depósito" aonde os pais chegam e deixam os seus filhos e, o resto é de inteira responsabilidade da escola, ou seja, a escola tem profissionais (professores) preparados para isso. E a confirmação veio-nos da resposta se quantas vezes reúnem e quantas vezes deviam reunir com a escola? Nesse grupo coloco onze dos vinte e um entrevistados.

Segundo um dos entrevistados,

[...] Duas reuniões durante o ano letivo é suficiente, a primeira seria para os aspetos organizativos da escola e se houve algumas alterações comparativamente ao ano passado e a segunda circunscrever-se-ia para divulgação dos resultados finais dos alunos.

Portanto, muitos pais acham ainda que a escola e todo processo que nela ocorre é da exclusiva responsabilidade dos professores, e que os pais são meros observadores, simples plateia; Estamos diante duma realidade, que no nosso entender ainda vai levar algum tempo para que uma boa parte dos pais e encarregados de educação se envolva de fato com mais afinco nessas relações que se querem recíprocas entre a escola e os pais na medida em que, são e sempre serão parceiros para um objetivo comum que é o bem estar do seu educando, contribuindo com ideias, ações valiosas em parceria com a direção da escola.

Uns alegam o fator da indisponibilidade por terem outras ocupações profissionais que os impede de participarem com maior afinco nas relações com a escola. O envolvimento com o trabalho, ou seja, com as atividades profissionais é uma das justificativas para manter a distância. Teresa Mariana é encarregada de educação e vende num mercado de Cabinda. Para ela “é impossível acompanhar de perto o desempenho escolar dos meus filhos e, por isso,



tenho enviado à escola um membro da minha família. O encarregado de educação, Mário Mavinga, justificou sua ausência como “falta de tempo”, na medida em que sai de casa às cinco da manhã para ir trabalhar e só regressa às 21 horas.

Como ele, muitos de pais em Cabinda têm as mesmas dificuldades. As escolas devem ter em consideração esta realidade social. A solução é receber os pais e encarregados de educação aos sábados ou mesmo aos domingos.

### **Pais/encarregados que estão alterando a forma de pensar/sentir/agir sobre a relação com a escola**

Do conjunto de entrevistados encontrei cinco que demonstraram em suas falas uma compreensão da escola e da sua participação como uma ação mais elaborada em termos de proximidade. Com a maior ou menor dificuldade já é notório o engajamento dos pais nas relações com a escola, ainda que haja muitos encarregados de educação que na realidade não saibam com profundidade o seu papel em todo esse processo.

Um dos entrevistados afirma que:

"Eu não estudei muito, mais estou muito preocupado com a formação dos meus filhos e netos para que não lhes aconteça o mesmo comigo, sempre que há reuniões eu apareço na escola, até o diretor da escola conhece-me bem e, sempre passo aqui, mesmo quando estou me dirigir para o campo, entro para cumprimentar, conversamos e vou-me embora, os tempos mudam, esse é o vosso o nosso já passou, mais saibam aproveitar".

Outra entrevistada afirma:

“Não estudei sequer não tive essa oportunidade, mais tenho menores sob minha responsabilidade e que estão a estudar aqui e tenho lhes dito sempre que aproveitem essa oportunidade que o Governo está vos dar de estudar de graça, no passado não era assim, somente filhos de pessoas com dinheiro é que podiam ir para escola então aproveitem bem e, nós como encarregados de educação não podemos dar costas a escola para o bem dos nossos filhos rematou aquela senhora de 70 anos de idade.

Uma das entrevistas que também é encarregada nos diz que:

Eu participo sempre mesmo sem entender algumas coisas, na medida em que não entendo bem o português, mais com a ajuda de outras

peessoas vamos participando, eu aqui todo mundo me conheço participo dou as minhas opiniões e em Fiote (língua local) mesmo todos se riem mais o importante entendem a minha mensagem, muitos até me intitulam que eu falo muito, mais é para o bem dessa juventude que precisa duma orientação dos mais velhos, senão amanhã essa província será assaltada, governada pelos congolezes (referindo-se aos dois países vizinhos da província de Cabinda, a R.D.C. e a R.C.).

### **Pais/encarregados que já estão conseguindo pensar/sentir/agir com a escola numa relação mais próxima**

Dos nossos entrevistados encontramos um total de cinco pais/encarregados que demonstrou em suas falas formas de pensar/sentir e agir indicativas de uma relação mais próxima com a escola. Todos eles são integrantes da Comissão de Pais.

Segundo um dos entrevistados,

Não encontramos dificuldades com a escola, o grande problema tem sido mesmo dos nossos membros que não se fazem presentes em muitos encontros, uns chegam tarde porque não dão consideração devida a situação, muitos também só vem para participar nunca trazem sugestões validas para essa relação que estamos a construir

No concernente aos temas que são abordados nas reuniões se são propostos pelas comissões de pais ou pela direção da escola, um dos entrevistados informa que,

[...] Variam tem vazes que são propostos pela escola e, às vezes pelas associações de pais e encarregados de educação e há casos em que a agenda é consensual [...].

Quanto aos principais ganhos das associações de pais e encarregados de educação, outro entrevistado afirma que,

[...] Só o fato de estarmos inseridos na gestão financeira das escolas já é um grande ganho, evita certas desconfianças por parte dos pais e encarregados e as participações com esses níveis de confiança subiram bastante assim como a seu manejo é mais direcionado para beneficio dos alunos e, também deu passos bastante significativos na melhoria das condições de higiene e embelezamento, conservação do patrimônio escolar, etc. [...].

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A partir do objetivo geral dessa dissertação que é conhecer sistematizar e analisar as representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a Escola do Ensino Secundário do I Ciclo do Chiwéca em Cabinda, apresentamos aqui as conclusões sobre os resultados da nossa pesquisa assim como elencamos possíveis consequências que possam advir em função das constatações apuradas ao longo da nossa pesquisa.

Depois desta análise parece-nos poder concluir que a escola e as famílias continuam ainda longe de um nível desejável de cooperação na formação das gerações mais novas. A escola passou a achar a intervenção dos pais na vida escolar das crianças de extrema importância, só que para concretizar esse objetivo ofereceu-lhes um tipo de intervenção formal e global na organização escolar. Há, no entanto, uma dimensão educativa importantíssima que os pais sempre tiveram e continuarão a ter, e que se traduz em atividades de aprendizagem em casa e no envolvimento na vida escolar da sua criança em particular.

Concluimos ainda que cabe à escola tomar a iniciativa de envolver as famílias na vida escolar dos filhos, uma vez que o sucesso educativo de todos é um problema, sobretudo, da escola e este objetivo será mais difícil de alcançar sem a colaboração dos pais. Deve, no entanto, ter-se em conta, que as famílias são diferentes, devendo a escola e os professores estar atentos, sobretudo às diferenças culturais, étnicas, de origem social e de níveis de escolaridade, pois nem todos os pais se sentem igualmente à vontade na escola e nem todos estão preparados para se envolverem na escolaridade dos seus filhos. No que se refere aos trabalhos de casa, eles poderão ser um excelente meio de fazer a ponte entre a escola e os pais. É que as famílias de todas as culturas e condições sociais são igualmente interessadas no sucesso dos seus filhos e estão disponíveis para realizar a sua preciosa missão de educadores. Para isso basta que os professores lhes mostrem a importância de apoiarem os seus filhos nas tarefas escolares e os orientem de modo a que o façam com sucesso, uma vez que muitos pais carecem de ajuda para passarem da vontade de ajudar a uma efetiva intervenção de apoio aos filhos.

Pareceu-nos também que a formação inicial e contínua de professores não pode passar ao lado da importância da relação entre a família e a escola. Neste âmbito é necessário que os professores não se sintam sozinhos, desamparados e menos competentes para lidarem com a diversidade étnica, cultural e socioeconômica que se verifica nas famílias dos alunos que frequentam as nossas escolas. É que, o tão desejado sucesso educativo, só se poderá alcançar

com uma rede eficaz de apoio entre todos os intervenientes no processo educativo de todos os cidadãos, em todas as etapas das suas vidas.

A relação escola família na escola do ensino secundário do Chiwéca, podemos caracterizar ainda por pouca participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento e intervenção dos seus educandos no dia-a-dia, normalmente a comissão de pais e encarregados de educação reúnem para debater os problemas dos seus educandos por trimestre o que não permite lhes acompanhar e cumprir com os objetivos pelos quais foram criadas essas associações de pais e encarregados de educação porque senão vejamos, o dia-a-dia na escola acontece de segunda a sexta feira e, em alguns casos aos fins de semana com atividades extra-escolares, ao passo que os pais e encarregados de educação aparecem na instituição para reunir e debater os assuntos que enfermam as escolas no geral por trimestre então, ficam à margem de todo processo quer administrativo quer pedagógico que ocorre na escola.

O que podemos concluir aqui das falas dos pais e encarregados de educação por nós consultados é que uma parte deles nem pensam nessa mudança. Os cinco pais/encarregados que fazem parte da direção da Comissão é que estão vivenciando mudanças mais significativas em suas formas de pensar/sentir e agir com relação a escola.

Um total de cinco pais mostraram mais interessados nesse processo de mudança enquanto os restantes também alegam problemas de indisponibilidade para se engajarem com maior afinco no acompanhamento dos seus educandos, alegando como já foi referenciado questões laborais, excesso de reuniões para eles duas ou reuniões por ano é suficiente e alegam os temas que se abordam serem quase sempre os mesmos, portanto aqui demonstra bem ainda alguma falta de interesse de alguns pais e encarregados de educação.

Concluindo podemos afirmar que o caminho ainda é longo na medida em que ainda deparamos com pais/encarregados que ainda tem uma longa trajetória para que possam elaborar uma compreensão da escola como um espaço mais próximo no que diz respeito a educação dos seus filhos. No entanto observamos que a participação na Comissão pode ser um caminho relevante no sentido de apressar esse processo, visto que os desafios ali colocados, bem como o acesso a informações sobre as políticas públicas e as propostas desejadas pelo sistema escolar podem ser facilitadores para as mudanças.

Para futuros estudos seria importante estabelecer comparações do envolvimento dos pais e dos encarregados, visto que, esse é um ponto complexo no sistema de relações familiares em

Cabinda/Angola. Há poucos estudos sobre o assunto e podem-se levantar questões sobre a relação entre o tipo de vínculo e o envolvimento com a escola.

Outro estudo interessante seria compreender com maior profundidade as ações da escola no que diz respeito a relação com os pais/encarregados. Apesar da política pública que incentiva a participação dos pais/encarregados e da presença no discurso dos diretores e professores da importância da mesma observa-se também que está presente uma culpabilização da família como responsável pela não efetivação de relações mais estreitas entre família e escola.

Conclui-se esse trabalho na certeza que há muito por compreender, mas na expectativa de que possa contribuir para o avanço e fortalecimento do papel da escola na construção da sociedade de Chiweca/Cabinda/Angola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. (2001). **Méthodologie de recueil des représentations sociales**. Em J. C.
- ABRIC, J. C. **Représentations sociales: aspects théoriques**. In: J.C. Abric (Org.) *Pratiques sociales et représentations*, p. 89.Paris: Presses Universitaires de France, 1994
- \_\_\_\_\_ **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.) *Estudos interdisciplinares em representações sociais*, p.27-38. Goiânia: AB Editora, 1998..
- AFONSO, P.L. (2009). **Liderança. Elementos-Chave do processo**. Escola Editora. (pag.47)
- ALMEIDA, Ana Nunes; Vieira, Maria Manuel. (2006). **A Escola em Portugal**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- ALTHUON, B.; Essle, C.; Stoeber, I. S. **Reuniao de pais ; sofrimrnto ou prazer?** São Paulo: Casa do Psicologo, 1996.
- ALVES, Martins. **Educar para a Felicidade da Família. Portugal**. Editora Perpétua Socorro. 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em aberto, Brasília, ano 14,n.61, jan/mar.1994.
- ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL COMISSÃO CONSTITUCIONAL. **Constituição da República de Angola** (projeto final - 13 de Janeiro de 2010).
- ANGOLA. DIRECÇÃO PROVÍNCIAL DA FAMÍLIA E PROMOÇÃO DA MULHER. **Brochuras Sobre a Família. Cabinda**. 2002.
- ANTUNES, Fátima. (1995). **Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas**. <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- ANTUNES-ROCHA. M.A. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.
- AQUINO, Lucimar V. **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos**. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013 (Dissertação).

- ARROYO, M. G. C.; Roseli, S.; Molina, M. C. (organizadores). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- BANCHS, M. A. (2000). **Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de la representaciones sociales**. Paper on Social Representations, 9, 3.1- 3.15.
- BARDIN, L. (1978). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta - Persona.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução teoria e aos métodos**: Portugal: Editora Porto, 1994.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 2006.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, SARI. (1994) **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1997). **Capital cultural, escuela y espacio social**. (1ª Edicao Espanhola). Editores Siglo Veintuno.
- BOURDIEU, P. (1998). *A escola conservadora: as desigualdade frente à escola e à*
- Brito, C.(1991). *Gestão Escolar Participada. Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- CLÁUDIO, A.N. (2011). *Currículo de Educação Pré-Escolar*.2º Edição.Editora: INIDE-Luanda-Angola.
- CLAVEL, Gilbert. (2004). **A sociedade da exclusão – Compreende-la para dela sair**. Porto: Porto Editora.
- CONSTITUIÇÃO ANGOLANA. (2010),1ª edição. Editora: Imprensanacional – E.P.*Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (06/1996). Barcelona
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA**. (consulta 2008-05-13). Disponível na Internet: <http://www.giea.net/legislacao.net/internacional/convencao.Direitoscrianca.htm>
- COZER, R. C. (2003). *A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário das primeiras séries do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- CRAHAY, Marcel e BAYE, Ariane. **Existem escolas justas e eficazes?** *Cad. Pesqui.* [online]. 2013, vol.43, n.150, pp. 858-883. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000300007>.
- CRAHAY, Marcel. (2002). **Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?** Lisboa: Instituto Piaget.
- DAVIES, D., et all., (1989), **As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas**, Lisboa, Livros Horizonte
- DAVIES, Don; Fernandes, João; Soares Jose; Lourenço, Lucília; Costa, Luis; Villas-Boas, M. Adelina; Vilhena, M. Conceição; Oliveira, M. Teresa; Dias, Mariana; Silva, Pedro; Marques, Ramiro & Lima, Rosa (1998). **As escolas e as famílias em Portugal – realidades e perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, Don; Marques, Ramiro; Silva, Pedro. (1993) **Os professores e as famílias – a colaboração possível**. (1ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n° 45 180, Criação do Ministério do Ensino Superior
- DELORS, Jacques *et.al.*. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10ª São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DELORS, Jacques. Educação: **Um Tesouro Total**. São Paulo: Cortez, 2001. (Relat. Para a UNESCO).
- DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**.: *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.
- DIOGO, Ana Matias. (1998). **Famílias e escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar**. Lisboa: Edições Colibri.
- DUBET, F. (Coord.). **École, familles: le malentendu**. Paris: Textuel, 1997.
- DUBET, François. (1994). **Sociologia da Experiencia**. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, François. (2004). **La Escuela de las Oportunidades**. Barcelona: Editorial Gedisa
- DURU-BELLAT, M. e HENRIOT-VAN ZANTEN A., (1992), **Sociologie de l'École**, Paris, Colin.
- DUTERCQ, Y. (1992), "**Consommateurs d école et modernization du service public. Institute national de recherché pédagogique**", Paris, Groupe d Études Sociologiques.



- ENGUIITA, M., (2004), M., “**Encontros e Desencontros Família-Escola**”, in **Educar em tempos modernos**, Porto Alegre, Edições Artmed, pp.61-73
- EPSTEIN, J., (1987). “*Parent involvement: research says to administrators*”, “**Education and Urban Society**”. 19 (2), 119-136 EPSTEIN, J., (1997). “*Caring for the Children we Share*”. In, J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (1997).“**School, Family, and Community Partnerships.Your Handbook for Action**”.Thousand Oaks: Corwin Press.
- EPSTEIN, J., et all, (2009), **School, Family, and Community Partnerships: Your handbook for action**, United States, Corwin Press (3rd edition)
- FARIA FILHO, L. M. de. **Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação**. *São Paulo em Perspectiva*, v. 2, n. 14, 2000.
- FARR, R.M. (1998). **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes.
- GONCALVES, Artur. (2008). **Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e do meio Urbano (Braga): análise de concepções, de valores e de práticas**. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- GONÇALVES, C.A. M. (2012). *Cultura e Clima Organizacional. Contributos da Motivação e Competências de Gestão de Líderes. Estudo de Caso sobre o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.
- GONZÁLEZ, M.Á.P (s/d). *La investigacion-accion como via de desarrollo Profesional en el profesorado de educacion fisica en la escuela rural*. Presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de Valladolid Grupo Editorial Universitario. Granada-Espanha
- JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Socias*, p. 17-44. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- Lei de base 13/1, Dezembro, 2001. **Lei da reforma educativa**. Luanda-Angola
- LEI nº 13/01 – **Lei de bases do sistema de educação**, D. R nº65 I serie de 31 de Dezembro, órgão oficial da Republica de Angola.
- Marconi, M. A.de & Lakatos, E. M. (2010). *Técnicas de Pesquisa: Panejamento e execusão de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração análise e interpretação de dados*. 7ª Edição. São Paulo. Editora: ATLAS. S.A.

- MARQUES, R., (1993). “*Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*”, in DAVIES, D., et all; “Os professores e as famílias – a colaboração possível”. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, J.S. de. (06 / 2005). *Educação Rural e o Desenraizamento do Educador*. Revista Espaço Educador -Nº49. Brasil.
- MENDONÇA, A.(2009). *O Insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Um Estudo de Caso Sobre o Arquipélago de Madeira.
- Menezes, Luciane de S. D. *Representações Sociais sobre a educação do campo Construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. Universidade Federa de Minas Gerais, 2013 ( Dissertação).
- MONTERO, C. Oliart, P. Ames, P. Cbrera, Z . Uccelli, F.(2001). *Modalidades y Propriedades de Intervencion*. Perú.
- Morais, F. S. et el. (2004a). *Educação Intercultural*. Revista Itinerários: ISCE-Odivelas.
- Morais, F. S. et el. (2004b). *Língua e Literatura Portuguesa*. Revista Itinerários: ISCE-Odivelas.
- Moscovici, F.(2000). *Desenvolvimento Interpessoal: Treinamento e Grupo*. 9. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MOSCOVICI, S. (1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar
- MOSCOVICI, S. (2003). **Representações Sociais**. Petrópolis. Vozes
- Neto, F.(1998). *Psicologia Social*. Universidade Aberta. Volume I. Lisboa- Portugal.
- NÓVOA, A. (2005). **Evidentemente. Historias da Educação**. Porto Edições ASA.
- NOGUEIRA, M. A., Romanelli, G.; Zago, N. (Orgs.) **Familia e escola; trajetórias de escolarizacao em camadas medias e populares**. Petropolis: Vozes, 2000.
- Nord, C. W. Participacion de los padres en las escuelas. Disponivel em <<http://www.ericdigests.org/2000-1/padres.html>>. Acesso em: 05 de Agosto de 2014.
- PARO, V. H. Qualidade do ensino; a contribuicao dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.
- Percepectives on human development*. California: Sage Publications. P.246-259.
- PERRENOUD, P., (2001). “*Ce Que L’école Fait Aux Familles*” in, MONTANDON, C. e PERRENOUD, P., “ **Entre Parents et Enseignants : Un Dialogue Impossible ?**”. Berna:

Peter Lang PERRENOUD, P., (1995). “**Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**”. Porto: Porto Editora, (cap. IV, Go-between entre a família e a escola.) PERRENOUD, P., (2001). “ *Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e mensagem. O go-between*” in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp. 29-56 PERRENOUD, P., (2001). “ *O que a escola faz às famílias*” in Montandon, C., e Perrenoud, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp. 57-112

PERRENOUD, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp.13-28

PINTO, ALÇADA, I. SILVA, J., “**Análise social e organizacional da educação**”. Lisboa: ESE de Lisboa.

POLONIA, A. C.; Dessen, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia escolar e educação*, São Paulo, v. IX, n. 2, 2005.

RUIZ, Alfredo. **Psicologia do casal e da família**. 4ª edição. S.P: Edições Paulinas, 2002.

SÁ, C. P. (1993). **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. Em M. J. SPINK (Org.), **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social** (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.

SÁ, C. P. (1993). **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. Em M. J. Sá, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sá, Virgínio. (2004). **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional**. Instituto de educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade de Minho.

SÁNCHEZ, F. R. (2012), *La Escuela Rural Andaluza y su profesorado ante las Tecnologías de La información y La comunicación (T.I.C.s)*: estudio Evaluativo. Apresentado para aspirar AL grado de Doutor europeu por La Universidad de Granada.

SILVA, A. C. R.(2004). *Educação a distancia e o seu grande desafio: o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem*. FABAC- Faculdade Baiana de Ciência.

SILVA, Pedro. (2006). **Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de Estudo**. Nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B12(1).

SILVA, Pedro; Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. In Stephen R. Stoer e Pedro Silva, (orgs). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

STOER, S. (1986). **Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980**. Porto: Edições Afrontamento.

SÁ, VIRGÍNIO, (2004). “**A participação dos pais na escola pública portuguesa– uma abordagem sociológica e organizacional**”. Braga: IEP – UM SANTIAGO, R., (1993). “**Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural**”.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. **Personalidade e Escolha Profissional**: subsídios de Bates e Keirse para orientação vocacional: São Paulo: EPU, 1992 (col. Temas Básica de Educação e Ensino).

SILVA, P. e STOER, S., (2005). “A reconfiguração de uma relação”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

SINGLI, F. de. Sociologia da família contemporânea. Tradução C. E. Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SPINK, M.J. (1996). **Representações sociais: Questionamento o estado da arte**. *Psicologia e Sociedade*, 8 (2), 167 – 186.

STANLEY e WYNESS, (2005). “*Vivendo com a participação dos pais*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

STOER, S. e CORTESÃO, L., (2005). “*A reconstrução das relações escola-família*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora.

SZYMANSKI, H. A relação família e escola; desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

TEIXEIRA, M., (2003), “A Participação dos pais na escola: Perspectivas de pais e professores”, in ALVES PINTO e TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola: parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.175-208.

Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro SARMENTO, T., (2005). “**(Re) pensar a interação escola-família.**” in **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 18, nº1, Universidade do Minho SILVA, P., (1993). “A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo” in Davies et. All., “**Os Professores e as Famílias**”. Lisboa: Horizonte, pp. 77-91 SILVA, P., (2001). “**Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico**”. Porto: Universidade do Porto, Dissertação de Doutoramento SILVA, P., (2002). “*Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação*” in Lima, J., (org), “**Pais e professores um desafio à cooperação**”. Porto: ASA SILVA, P., (2003). “**Escola-Família uma Relação Armadilhada**”. Porto: Edições Afrontamento SILVA, P., (2005). “*Pais, professores e associações de pais*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora.

TORNARÍA, Maria del Luján Gonzalez. (2007). **El reto de las familias en los procesos de educacion en valores democráticos**. Retos e perspectivas actuales. Barcelona: Editorial Claret, SAU.

ZASSALA, Carlinhos. Políticas Educativas 1. **A Orientação Escolar em Angola**. 1ª Edição. Luanda-Angola. Editor, Edições Kulonga. Setembro 2003.

ZINGA, Afonso Clemente. **Tuberculose: um desafio na viragem do século, promoção para a saúde, via de prevenção da incidência da doença na cidade de Cabinda**. Lisboa, 2001. Dissertação (Curso Superior de enfermagem) – Instituto Piaget.

## WEBGRAFIA

Agencia Lusa. (23- 09- 2004). Angola: *Reforma do sistema educativo até 2011 para melhorar a qualidade do ensino*. Acessado em <http://noticias.uol.com.br> aos 5 de maio de 2013.

Alves, L. (s/d). *Método Científico* . Acessado em <http://www.brasilecola.com> aos 15 - 04-2013

Costa, V.L.P. (sd). *Função Social da Escola*. Acessado em <http://www.drearaquaina.com.br> aos 5 de Maio de 2013.

FARIA, C.A. (2009). *CONFLITO: o bem necessário*. Acesso em [Http://www.merkatus.com.br/11\\_artigos/49.htm](Http://www.merkatus.com.br/11_artigos/49.htm) aos 21 de abril de 2013

Fontes, C. (S/d). *Modelos organizativos de escolas e Métodos pedagógicos*. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm> aos 29 de Maio de 2013

*Gestão e Melhoria de Processos*. Acesso em <http://convergir.com.br> ao 10 de Maio de 2013.

*Historial de Cabinda*. Enciclopédia livre. [Http/pt.Wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org). 24.02.2013 *População de Alto Sundi precisa de quase tudo*.from ([Jornaldeangola.sapo.ao/25/0/pop](http://Jornaldeangola.sapo.ao/25/0/pop)). Acessado aos 20 de Janeiro de 2013.

***O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação***. Revista Espaço Acadêmica N°35 Abril/2004. Acesso <http://www.espacoacademico.com.br>. No dia 10/Março/2013.

PARO, V. H. (2007). *Gestão Escolar, Gestão e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ética. Acesso em <http://www.mauricioapolinario.com>. No dia 16 de Março de 2013 *Metodologia de investigação*. [Http://repositorium.sdum.uminho.pt](http://repositorium.sdum.uminho.pt). Acesso no dia 11. De abril 2013

Pinto, M. (2009). *Articulação Curricular – Revisitar os Fundamentos*. Acesso em <http://outroarcanjo.blogspot.com>, as01-04-2013

*Planos de melhoria da escola- uma Introdução*. Acesso <http://observatorio.por.ulsiada.pt> aos 15.03.2013

Relatório da ONU.(2011). *Maioria dos Pobres do Mundo vivem em Zonas Rurais* 09-12-2010- Portal Brasil. Disponível em ( <http://www.brasil.gov.br> ) de 14 de fevereiro 2013

Saraiva, A.C.L.C; Ference, A. V.F.(2010) *A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais dos discentes*. In: 33º REUNIÃO ANUAL DA anped. Educação no Brasil: *O balanço de uma década*. Minas Gerais. GT08 Formação de professores. Disponível em <http://w.w.w.anped.org.br> Int.pdf>. Acesso em 01.06.2013.

TREVIZAN, S. M. (2006). *O que é rural? O que é urbano? E a educação?* Acesso em: [Http://www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br) aos 6 de maio de 2013

URIBE, M. (S/d). **A liderança docente na construção da cultura escolar de Qualidade: um desafio de ordem superior**. In: Revista PRELAC, n.1, Junho. 2005,



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educaçã

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Grupo de Estudos em Representações Sociais - GERES

A v. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Sala 1624- Fone: 3409-6179



**PESUISA: A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA DO CHIWÉCA**

Este questionário tem como finalidade a recolha de dados para a elaboração do trabalho de dissertação que será realizado por Casimiro Kâmbua Angelina para obtenção do título de Mestre sob a orientação da Prof. Dra. Maria Isabel Antunes – Rocha. Por isso pedimos a vossa maior compreensão e colaboração em ajudar-nos na obtenção desses dados.

Com esta pesquisa, pretende-se desenvolver uma investigação sobre a relação estabelecida entre a escola – família, em uma escola pública que oferece o ensino primário isto é, da 1ª classe à 6ª classe. Por meio deste estudo, também, tem-se a intenção de verificar como a escola demanda a presença dos pais/encarregaados de educação e como os pais respondem a essa demanda.

O trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação de algumas reuniões, análise de documentos (atas), questionários e verificar – se – á a possibilidade de nos concederem algumas entrevistas com alguns membros da comissão de pais/encarregados de educação.

Fica garantido, por meio deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, os pais puderam contactar o pesquisador Casimiro Kâmbua Angelina, nos telefones +244913130795 /+ 244925730149 ou o Comitê de Ética da UFMG: Avenida António Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, telefone 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Solicitamos em 1º lugar que leia atentamente todo o questionário e depois de compreendido, preencha o espaço tracejado e **assinale um x dentro de um quadradinho** que achares pertinente. Pedimos desde já o nosso muito obrigado pela compreensão de ter aceite esta prestimosa colaboração.

## QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PAIS

Nome: \_\_\_\_\_

1 - Gênero: M ( ) F ( )

2 - Estado civil: casado(a) ( ) Solteiro ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a) ( )

3 - Grau de escolaridade:

Ensino primário ( ) Ensino primário incompleto

( ) Ensino básico ( ) Ensino básico incompleto

( ) Ensino médio ( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino superior ( ) Ensino superior incompleto

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4 - Qual é o grau de parentesco com o seu educando?

a) Filho (a)  ( )

b) Sobrinho (a) ( )

c) Enteado (a) ( )

d) Neto (a) ( )

5 - Há quanto tempo é que seu educando está na escola:

a) 1 ano ( ) b) 2 anos ( ) c) 3 anos ( ) d) 4 anos ( ) e) 5 anos ( ) f) mais de 5 anos ( )

6 - Como caracterizas as relações da escola com os pais/encarregados de educação:

a) Boas ( ) b) Más ( ) c) Razoáveis ( )

7-Como caracterizas a relação dos pais/encarregados com a escola:

a) Boa ( ) b) Má ( )  c) Razoável ( )

8 – Como você veio a participar da reunião dos pais/encarregados?

---



---



---



---

9- Quantas vezes participou das reuniões dos pais/encarregados de educação da escola:

a) Uma vez ( ) b) Duas vezes ( ) c) Três vezes ( ) d) mais de três vezes ( ) e) Nenhuma vez ( )

10 - Das reuniões que já participou os temas abordados foram propostos pela direção da escola.

a) Sim ( )  b) Não ( )



11 - Se sim quais foram os temas abordados

---

---

---

---

12 - Se não quais foram os temas abordados

---

---

---

---

13 – Quais dificuldades encontra para participar da reunião dos pais/encarregados?

---

---

---

---

14 – Quais fatores contribuem para melhorar sua participação na reunião dos pais/encarregados?

---

---

---

15 – Gostaria de acrescentar alguma informação:

---

---

Agradeço sua cooperação,  
Casimiro Kâmbua Angelina



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
 Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social  
 Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação



Grupo de Estudos em Representações Sociais - GERES

A v. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Sala 1624- Fone: 3409-6179

**PESQUISA: A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA DO CHIWÉCA**

Este questionário tem como finalidade a recolha de dados para a elaboração do trabalho de dissertação que será realizado por Casimiro Kâmbua Angelina para obtenção do título de Mestre sob a orientação da Prof. Dra. Maria Isabel Antunes – Rocha. Por isso pedimos a vossa maior compreensão e colaboração em ajudar-nos na obtenção desses dados.

Com esta pesquisa, pretende-se desenvolver uma investigação sobre a relação estabelecida entre a escola – família, em uma escola pública que oferece o ensino primário isto é, da 1ª classe à 6ª classe. Por meio deste estudo, também, tem-se a intenção de verificar como a escola demanda a presença dos pais/encarregados de educação e como os pais respondem a essa demanda.

O trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação de algumas reuniões, análise de documentos (atas), questionários e verificar – se – á a possibilidade de nos concederem algumas entrevistas com alguns membros da comissão de pais/encarregados de educação.

Fica garantido, por meio deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, os pais puderam contactar o pesquisador Casimiro Kâmbua Angelina, nos telefones +244913130795 /+ 244925730149 ou o Comitê de Ética da UFMG: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, telefone 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Solicitamos em 1º lugar que leia atentamente todo o questionário e depois de compreendido, preencha o espaço tracejado e **assinale um x dentro de um quadradinho** que achares pertinente. Pedimos desde já o nosso muito obrigado pela compreensão de ter aceite esta prestimosa colaboração.

## QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A DIREÇÃO DA ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_

1 - Gênero : M  ( ) F  ( )

2 - Estado civil: casado(a)  ( ) Solteiro(a)  ( ) Divorciado(a)  ( ) Viúvo(a)  ( )

3 - Grau de escolaridade:

Ensino primário  ( ) Ensino primário incompleto

( ) Ensino básico  ( ) Ensino básico incompleto

( ) Ensino médio  ( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino superior  ( ) Ensino superior incompleto

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6 - Como caracterizas as relações da escola com os pais/encarregados de educação:

a) Boas  ( ) b) Más  ( ) c) Razoáveis  ( )

7-Como caracterizas a relação dos pais/encarregados com a escola:

a) Boas  ( ) b) Más  ( ) c) Razoáveis  ( )

8 – Como você veio a participar da reunião dos pais/encarregados?

---



---



---



---

9- Quantas vezes participou das reuniões dos pais/encarregados de educação da escola:

a) Uma vez  ( ) b) Duas vezes  ( ) c) Três vezes  ( ) d) mais de três vezes  ( ) e) Nenhuma vez  ( )

10 - Das reuniões que já participou os temas abordados foram propostos pela direção da escola.

a) Sim  ( ) b) Não  ( )

11 - Se sim quais foram os temas abordados

---



---



---



---

12 - Se não quais foram os temas abordados

---



---

---

---

---

13 – Quais dificuldades encontram para participar da reunião dos pais/encarregados?

---

---

---

---

---

14 – Quais fatores contribuem para melhorar sua participação na reunião dos pais/encarregados?

---

---

---

---

---

15 – Você gostaria de acrescentar alguma informação?

---

---

---

---

---

Agradeço sua cooperação,  
Casimiro Kâmbua Angelina

**Roteiro da entrevista com o Coordenador da comissão de pais e com o diretor da escola**

1. Como caracteriza as relações com a direção da escola?
2. Quantas vezes é que a Comissão de pais e encarregados de educação reúne durante o ano letivo?
3. Como tem sido a participação dos pais e encarregados de educação?
4. Como avalia a participação da direção da escola nesses encontros?
5. Das reuniões realizadas os temas abordados foram propostos por quem:
  - a) Direção da escola
  - b) Comissão de pais e encarregados de educação?
  - c) Que temas têm abordados com maior frequência?
6. Durante o tempo que está a frente da Comissão de pais, quais são as principais alterações que já notou por parte dos:
  - a) Pais
  - b) Escola
7. Quais as principais queixas que recebe da direção da escola?
8. Quais as principais queixas que recebe dos pais?

