

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Sociologia

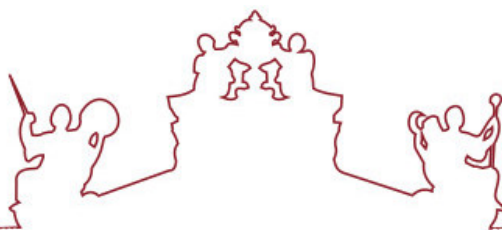
Tese de Doutoramento

Analfabetismo e Desemprego como fatores de exclusão social. Caso do Município de Cazenga / Angola

Marcelino Cariço André Pintinho

Orientador(es) | Maria da Saudade Baltazar

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Sociologia

Tese de Doutoramento

Analfabetismo e Desemprego como fatores de exclusão social. Caso do Município de Cazenga / Angola

Marcelino Cariço André Pintinho

Orientador(es) | Maria da Saudade Baltazar

Évora 2023





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | José Resende (Universidade de Évora)

Vogais | Domingos Martins Vaz (Universidade da Beira Interior)
Eduardo Jorge Esperança (Universidade de Évora)
Fernando Bessa Ribeiro (Universidade do Minho)
Maria da Saudade Baltazar (Universidade de Évora) (Orientador)
Sandra Isabel Gonçalves da Saúde (Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja)

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Epigrafe..... | 4 |
| Dedicatória..... | 5 |
| Agradecimentos | 6 |
| Abreviatura e siglas..... | 7 |
| Resumo | 8 |
| Abstract..... | 9 |
| Introdução..... | 3 |
| PARTE. I. OBJETO DE ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS | 8 |
| 1. Problematização, objeto de estudo e objetivos do trabalho | 8 |
| 1.1. Desenho de investigação e tipo de estudo..... | 10 |
| 1.2. Técnicas de recolha e de análise de dados | 14 |
| 1.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental..... | 14 |
| 1.2.2. Inquérito por entrevista: critério de escolha e descrição dos atributos dos participantes no estudo | 16 |
| 1.2.3. Inquérito por questionário..... | 20 |
| 1.3. População em estudo e amostra..... | 21 |
| PARTE II. EXCLUSÃO SOCIAL PELO DESEMPREGO FACE À EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA..... | 26 |
| 2.1. A visão multidimensional e sistémica das desigualdades sociais: o nexa entre estrutura e agência..... | 26 |
| 2.1.1. Desigualdades sociais: conceito multidimensional e sistémico | 26 |
| 2.1.2. Um olhar sociológico sobre as desigualdades sociais e desenvolvimento humano..... | 28 |
| 2.1.3. Dinâmicas Sociais e a situabilidade da interação no tempo e no espaço..... | 36 |
| 2.2. A exclusão social como processo disruptivo entre o indivíduo e sociedade..... | 42 |
| 2.2.1. A exclusão social como problema relacional de laços das pessoas e grupos..... | 42 |
| 2.2.2. Exclusão social e pobreza como problemas sociais e complexos..... | 45 |
| 2.2.1. Conceito de Pobreza | 47 |
| 2.2.2.2. Tipologia de exclusão social | 51 |
| 2.3. O Analfabetismo e o Desemprego como eixos de Desqualificação Social | 52 |
| 2.3.1. Vulnerabilidade social e o trabalho | 52 |
| 2.3.2. A relação entre a origem social e o insucesso escolar ou analfabetismo..... | 55 |
| 2.3.3. A interação sistémica entre as baixas qualificações escolares | 62 |
| analfabetismo e o desemprego | 62 |
| 2.3.4. Educação e formação ao longo da vida como fator de desenvolvimento e o papel da educação como fator de mobilidade social..... | 64 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.5. O Analfabetismo como problema social e sociológico: um olhar comparativo de outras realidades | 77 |
| PARTE III. O ANALFABETISMO E O DESEMPREGO NO MUNICÍPIO DE CAZENGA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ANGOLANAS | 87 |
| 3.1. Um retrato sobre o analfabetismo, desemprego, condições socioeconómica e pobreza, em Angola, Luanda e Cazenga..... | 87 |
| 3.2. Políticas públicas e estratégias de intervenção para públicos vulneráveis..... | 91 |
| 3.2.1. Políticas públicas e atores..... | 91 |
| 3.2.2. Estratégias e políticas públicas no país, e no município | 97 |
| 3.2.3. Política educativa no Pós-independência (fases de implementação de reforma educativa | 104 |
| 3.2.4. Desempenho socioeconómico de Angola 2007-2019 e a sua implicação para o sistema educativo | 107 |
| 3.2.5. Definição das políticas públicas e das estratégias de intervenção no setor da educação. 113 | |
| 3.2.6. A Reforma Educativa e os desafios futuros..... | 120 |
| 3.2.7. Políticas Públicas para ao apoio ao emprego e proteção social..... | 128 |
| PARTE. IV –ANALFABETISMO, DESEMPREGO E EXCLUSÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAZENGA PERCEÇÕES DOS ATORES LOCAIS/MUNICIPAIS | 133 |
| 4.1. Descrição das características da população inquirida | 133 |
| 4.2. Analfabetismo Desemprego e Exclusão Social | 136 |
| 4.3. Políticas sociais dirigidas à população analfabeta e desempregada | 149 |
| 4.4. Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de respostas sociais, junto da população analfabeta desempregada..... | 154 |
| Conclusão | 158 |
| Limites da investigação e recomendações | 161 |
| Bibliografia | 162 |
| Anexo..... | 171 |
| Anexo. 01. Inquérito por Questionário | 171 |
| Anexo 02. Guião de entrevista dirigida ao responsável da educação de adultos da província de Luanda | 177 |
| Anexo 03. Guião de entrevista dirigido ao Administrador Municipal do Cazenga | 179 |
| Anexo 04. Guião de entrevista dirigido a directora municipal de educação do Cazenga..... | 181 |
| Anexo 05. Guião de entrevista dirigido ao Pastor da Igreja Metodista do Cazenga..... | 183 |
| Anexo 6. Descrição a situação de analfabetismo em Angola e em particular no Município de Cazenga no contexto das políticas públicas angolanas do setor da educação..... | 185 |
| Anexo 7. Identificação das causas do analfabetismo no Município de Cazenga e as suas principais tendências evolutivas..... | 188 |
| Anexo 8. Descrição das principais tendências evolutivas e situação atual de analfabetismo e desemprego no Município de Cazenga no contexto das políticas sociais angolanas; | 192 |
| Anexo 9. Identificação das respostas de políticas sociais à exclusão social, para analfabetos desempregados no Município de Cazenga; | 193 |

Anexo 10: Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de políticas sociais, junto da populaçãoanalfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social e desenvolvimento no Município de Cazenga;196

Epigrafe

“Se o próximo século deve ser para África o século do progresso económico e social do povo Africano, marcado pela paz e desenvolvimento durável o êxito dessa empresa depende em grande parte do sucesso do nosso sistema educativo”.

Ex-Presidente da África do Sul,

Thabo Mbeki,

Discurso de abertura da conferencia sobre “a educação para o renascimento da África no século XXI”
Joanesburgo, 6 de Dezembro de 1999

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha querida e afável in memória mãe, que se estivesse em vida certamente teria orgulho do seu filho, e estaríamos juntos a viver esse momento imensurável, na história da minha formação. Mãe, que a sua alma descanse em paz. Esse é um dos primeiros ciclos, dos muitos, que sempre preconizastes que o teu filho atingisse. Dedico igualmente esse trabalho ao meu querido pai, que sempre apostou na formação dos seus filhos, defendendo a posição segundo o qual, para se chegar ao final das coisas o primeiro passo é julga – lás possíveis. Essa tese de doutoramento é produto do seu investimento e por isso dedico especialmente meu querido pai.

Agradecimentos

Agradeço Deus todo-poderoso, por me revelar a inteligência, força, eficácia, princípios, para elaboração da Tese. Agradecer ao meu Pai André Pintinho, pelo apoio prestado, meus filhos e esposa, meus irmãos, a minha orientadora Prof. Doutora Maria, da Saudade Baltazar, por todo suporte de orientação, organização sistemática dos conteúdos para construção da tese quer na fase preliminar assim como no final, apresentando sugestões valiosas e científica sobretudo para aquelas questões que se pareciam inalteráveis. Prezada Doutora! Não tenho frases para enunciar e ajustar os seus conselhos, orientações e encorajamentos que traduziram em cada uma das premissas determinante para efetivação dessa Tese, pela forma como a Doutora imprimiu a sua dinâmica só Deus lhe pagará. Agradeço a Dra. Cláudia Araújo pela correção linguística e todo esforço desenvolvido. Agradeço todos os professores do curso de Doutorado em Sociologia da Universidade de Évora que fizeram parte da formação. Agradeço por todo apoio institucional Sua Excelência Comissário Bombeiro Principal Bensau Mateus, Comandante do SPCB pela aposta, sentido de liderança e por me fazer acreditar que para se chegar ao final das coisas o primeiro passo é julgá-las possível. O Comissário Chefe Vicente Gimbe, Diretor de Educação Patriótica da Polícia Nacional, pelo apoio moral, financeiro e pela forma sublime de descobrir jovens talentos em matéria de formação. Ao Ministro do Interior Eugénio Laborinho por todo apoio, Ao Comissário Manuel Lutango pelo apoio moral, ao Promotor do ISIA, Dr. Carlos Quissola por todo apoio financeiro e moral, agradeço de forma muito carinhosa e profunda a Dra. Madalena Gomes por todo apoio prestado em todos os sentidos. A todos que contribuíram de forma direta e indireta, para que a Tese de Doutorado em Sociologia se traduzisse numa realidade manifesto os profundos e sinceros agradecimentos.

Abreviatura e siglas

CPLP: Comunidades dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

ELP: Estratégia de longo Prazo

ENFQ: Estratégia Nacional de Formação de Quadros

EPT: Educação Para Todos

FNLA: Frente Nacional de Libertação de Angola.

IBEP: inquérito Integrado sobre o bem-estar da população 2008/2009.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IES: Instituições de Ensino Superior

INE: Instituto Nacional de Estatística.

MAPTSS: Ministério da Administração Pública Trabalho e Segurança Social

MASFAMU: Ministério da Ação Social Família e Promoção da Mulher

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

MED: Ministério da Educação

MESCTI: Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação

MICS: Ministério da Comunicação Social.

MINACVP: Ministério dos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria

MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola.

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

OIT: Organização Internacional do Trabalho

ONGS: Organizações não governamentais

ONU: Organizações das Nações Unidas.

PIDLCP: Programa Integrado de Desenvolvimento Local e Combate à Pobreza

PLANEAT: Plano Nacional Estratégico da Administração Local

PND: Plano Nacional de Desenvolvimento

PNFQ: Plano Nacional de Formação de Quadros

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SADC: Comunidade dos países da África Austral

SIGEPA: Sistema Integrado de Gestão de Dados das Empresas, Empregos das Profissões e Ativos Laborais de Angola

UNESCO: Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações para Infância

UNITA: União Nacional para a Independência Total de Angola.

Analfabetismo e o Desemprego como fatores de exclusão social, caso do município de Cazenga- Angola.

Resumo

A tese de Doutoramento em sociologia subordinada ao tema “**Analfabetismo e o Desemprego como fator de exclusão social, caso do município de Cazenga- Angola-**”. Angola, enquanto membro da Organização das Nações Unidas [ONU], na viragem para o novo século comprometeu-se em cumprir os oito (08) Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, sendo um desses principais desígnios a irradicação do analfabetismo. Esse desiderato do ponto de vista das suas metas continua a ser uma miragem, pois, os indicadores de analfabetismo, principalmente, no Município em análise constituem um dos maiores desafios do momento, no contexto do conjunto dos objetivos definidos na Agenda 2030 e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A pertinência do estudo reside no fato de proporcionar elementos, que possam contribuir para a elaboração de novas estratégias que visem combater a elevada taxa de analfabetismo, desemprego da população ativa do município, sobretudo nas zonas de maior incidência, assim como os potenciais fatores de exclusão social. Tem como objetivo geral “analisar o analfabetismo e o desemprego enquanto potenciadores da exclusão social na população do município de Cazenga / Luanda no quadro das políticas públicas angolanas. Relativamente à metodologia utilizada o tipo de pesquisa é descritiva com recurso a uma metodologia, procedendo-se a uma triangulação entre a abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como suporte o desenho de investigação baseado no estudo de caso.

Palavras-chaves: Analfabetismo, desemprego, exclusão social, Cazengea/Angola

Illiteracy and Unemployment as a factor of social exclusion, case of the municipality of Cazenga-Angola.

Abstract

The PhD thesis in sociology under the theme “Illiteracy and Unemployment as a factor of social exclusion, case of the municipality of Cazenga- Angola”, as a member of the United Nations [UN], at the turn of the new century, committed to fulfilling the eight (08) Millennium Development Goals, one of these main goals being the eradication of illiteracy. This desideratum from the point of view of its goals remains a mirage, since the illiteracy indicators, especially in the Municipality under analysis, constitute one of the biggest challenges of the moment, in the context of the set of objectives defined in the 2030 Agenda and Development Goals Sustainable. The relevance of the study lies in the fact that it provides elements that can contribute to the elaboration of new strategies that aim to combat the high rate of illiteracy, unemployment of the active population of the municipality, especially in the areas of higher incidence, as well as the potential factors of exclusion. Social. Its general objective is “to analyze the interactions and convergences of illiteracy and unemployment as drivers of social exclusion in the municipality of Cazenga (Luanda – Angola. Regarding the methodology used, the type of research is descriptive using a methodology, proceeding with a triangulation between the quantitative and qualitative, supported by the research design based on the case study.

Keyword: Illiteracy, unemployment and social exclusion, Cazenga/Angola

Introdução

Ao abordarmos o analfabetismo e o desemprego como fatores de exclusão social, é necessário, ter em conta uma multiplicidade de elementos, que de uma forma direta ou indireta configura um problema social, e que se pressupõe que seja abordado como problema sociológico no contexto da presente tese.

A situação do alfabetismo envolve direta ou indiretamente um problema de exclusão social que se constitui como um dos fatores de estigmatização e desigualdade social.

Em Angola, no Município do Cazenga, Província de Luanda a iliteracia populacional é predominante, em virtude do défice de qualidade de ensino nas escolas, pobreza, dificuldade de acesso aos materiais escolares, e a falta de remuneração dos professores que desmotiva os docentes no processo de ensino. Problemática que requer uma análise pormenorizada consubstanciada de uma abordagem plural por se trata de um problema complexo (quer na sua concetualização quer na sua capacidade de intervenção).

É de realçar, que a prioridade na afetação de recursos em prol do sistema educativo de um país é um dos principais indicadores para atingir o almejado desenvolvimento humano. Ainda de acordo com o artigo 26.º da Declaração dos Direitos Humanos (2009, p.14) proclama-se o direito à educação para todos: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

A presente tese de Doutoramento em Sociologia será apresentada à Universidade de Évora, e tem como objetivo geral analisar as interações e convergências do analfabetismo e desemprego como fatores de exclusão social no município de Cazenga (Luanda – Angola). Nesse sentido, segundo o Instituto Nacional de Estatística [INE] (2014), a população¹ ativa que não sabe ler e escrever dos 15 ou mais anos corresponde aos 32809 indivíduos.

¹ Os dados estatísticos acima resultam do último senso estatístico realizado em Angola pelo Instituto Nacional de Estatística, em 2014. Desde a data não foram publicados dados mais actualizados.

Angola, enquanto membro da Organização das Nações Unidas [ONU], na viragem para o novo século comprometeu-se em cumprir os oito (08) Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, sendo um desses principais desígnios a irradicação do analfabetismo: Objetivo 2. Alcançar o ensino primário universal.

Esse desiderato do ponto de vista das suas metas continua a ser uma miragem, pois, os indicadores de analfabetismo, principalmente, no Município em análise constituem um dos maiores desafios do momento, no contexto do conjunto dos objetivos definidos na vigente Agenda 2030 e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

De acordo, com as formulações na linha de pensamento quer de Freire como de Durkheim, citados por Rodrigues (2012, p.17), ao sustentarem que “a educação deve garantir à pessoa a conquista da dignidade e da liberdade interior, pois somente pessoas livres podem buscar junto, o bem comum, dando a sua contribuição para humanização e libertação do próximo”.

Para Alvino-Borba e Mata-Lima, (2011, p.232) “a falta de educação é outro aspeto que contribui para a pobreza e exclusão social, pois os baixos níveis de escolaridade e analfabetismo constituem muitas vezes obstáculos para aceder ao trabalho e ao aperfeiçoamento profissional: os níveis mais altos de escolaridade reduzem o risco de desemprego, enquanto os baixos níveis de habitação escolar e qualificação profissional conduzem à situação de exclusão”.

E face à inequívoca ligação entre a qualificação de recursos humanos e o mercado de trabalho, Pedrosa et al. (2005), citado por Figueira (2013, p.30), considera que “as necessidades de trabalho fazem-se sentir também nas necessidades de qualificação que passou a ser um instrumento de combate ao desemprego e um instrumento de promoção social. Assim, a formação para os empregados é um instrumento de promoção e para os desempregados é um instrumento de integração social”.

O desenvolvimento enquanto processo qualitativo que traduz o progresso, e a melhoria dos níveis de bem-estar social dos indivíduos, depende de um conjunto de fatores, sendo a educação considerada um dos principais. Todos os indivíduos independentemente da sua condição, têm esse direito, mas o êxito dessa tarefa passa

sobretudo, pelo investimento nos setores de educação, saúde, tecnologias e/ou que intervêm diretamente no processo de qualificação e reestruturação de um futuro mais promissor.

Cada indivíduo como membro de uma comunidade ou grupo desempenha um papel decisivo. O desenvolvimento de uma sociedade depende grandemente da capacidade humana de produção e políticas adotadas pelo Estado, cuja responsabilidade torna-se acrescida tendo em conta a dinâmica que as sociedades vêm conhecendo.

A exclusão social é um conceito complexo de definir, se tivermos em conta sua multidimensionalidade, contexto, espaço e tempo como variáveis da maior relevância para compreensão do mesmo. Isto é, o sistema de relações sociais que caracteriza o ambiente em que o ser humano se insere, produz várias condicionantes de onde derivam muitos dos processos de exclusão. Um elemento de destaque e que não pode ser esquecido quando se aborda a exclusão social, é o contexto onde o indivíduo se encontra.

A noção de exclusão social tornou-se recorrente no quotidiano das mais diferentes sociedades, das mais ricas às pobres. Este não é apenas um fenómeno que atinge os países pobres, isto é, sinaliza também o destino da população mundial, seja através de restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho, ou por situações decorrentes de modelos estruturais económicos, que geram significativas desigualdades socioeconómicas e acentuadas assimetrias no nível de qualidade de vida. “O afastamento da sociedade contemporânea das propostas políticas de bem-estar proporciona situações de vulnerabilidade social que fragilizam a sociedade. Este tipo de vulnerabilidade provoca a exclusão social, pois, o Estado tem como função essencial o combate às situações de vulnerabilidade, através de programas de intervenção, ou seja, de programas de inclusão social” (Alvino-Borba e Mata-Lima, 2011, p. 233).

Por conseguinte, em virtude dessa realidade, serão tidas as diversas perspetivas e teorias, que retratam o analfabetismo, suas repercussões na família e nas comunidades. Os resultados aqui apresentados, poderão ser utilizados como ponto de partida para estudos mais detalhados, que possam vir a contribuir para um melhor conhecimento das causas e consequências determinantes do analfabetismo em associação a situações de desemprego, assim como da exclusão social em Angola, de modo particular na Província de Luanda/Cazenga.

A pertinência do estudo reside no fato de proporcionar elementos, que possam contribuir para o conhecimento sobre a problemática identificada e a elaboração de propostas de novas estratégias que visem combater os expressivos níveis de analfabetismo e de desemprego da população ativa do município em estudo, sobretudo nas zonas de maior incidência, onde as manifestas vulnerabilidades com que se confrontam relevam os potenciais fatores de exclusão social.

A referida problemática, identificada no contexto da presente tese de Doutorado em Sociologia, será desenvolvida com recurso a procedimentos metodológicos, que se sistematizam a partir dos tópicos que se apresentam na Parte I: 1) A problematização, objeto de estudo e objetivos do trabalho - desenho de investigação e tipos de estudo; 2) Técnicas de recolha e análise de dados - pesquisa bibliográfica e documental, inquérito por questionário e por entrevista (critérios de amostragem e descrição das características dos participantes no estudo), e ainda opções de tratamento, análise e interpretação das informações recolhidas.

O desenvolvimento da tese apresenta-se estruturado em mais três (03) partes. Na segunda parte a reflexão desenvolve-se em torno da exclusão social pelo desemprego face à educação: contributos para uma abordagem sociológica, onde serão desenvolvidos os seguintes subtemas: 1) A visão multidimensional e sistémica das desigualdades sociais: o nexa entre estrutura e agência, 2) desigualdades sociais: conceitos multidimensionais e sistémico, 3) um olhar sociológico sobre as desigualdades sociais e desenvolvimento humano, 4) dinâmicas Sociais e a situabilidade da interação no tempo e no espaço, 5) a exclusão social como processo disruptivo entre o indivíduo e a sociedade, 6) conceito de exclusão social como problema social vs problema complexo, pobreza e inclusão,

Nesta sequência, serão ainda desenvolvidos os subtemas: Analfabetismo e o Desemprego como eixos de Desqualificação Social assentes com referência aos: conceitos de Vulnerabilidade social, desfiliação, pobreza, processo de desqualificação social e trabalho; a relação entre a origem social e o insucesso escolar ou analfabetismo: alguns contributos teóricos; a interação sistémica entre as baixas qualificações escolares analfabetismo e o desemprego; educação e formação ao longo da vida como fator de desenvolvimento e o papel da educação como fator de mobilidade social. Destacam-se ainda, teorias que abordam a educação, a mudança do paradigma do ensino para o

paradigma das competências, Inclusão e exclusão: paradoxo entre acesso à escolarização e geração de preconceito social na escola, o Analfabetismo como problema social e sociológico, um olhar comparativo de outras realidades.

No seguimento da segunda parte da tese, constam ainda os temas: a pertinência das políticas de proteção social como vetor de inserção social, políticas, o conceito de desenvolvimento.

Na terceira parte, o mote reside na descrição da situação de analfabetismo em particular no município de Cazenga no contexto das políticas públicas angolanas, do setor da educação, descrição do analfabetismo, suas causas e tendências evolutivas em Angola, o desafio da educação em Angola reforma educativa e o desempenho socioeconómico de Angola e a sua implicação para o sistema educativo

A quarta parte consiste no tratamento, análise e discussão da informação provocada, resultante da aplicação de instrumentos de recolha de dados concebidos para o efeito, para descrição e análise do analfabetismo e desemprego no município de Cazenga, no contexto multidimensional e sistémico da exclusão social.

A conclusão, limites da investigação e recomendações correspondem às partes finais do texto da tese, que antecedem a bibliografia e a lista de Anexos, que sustentam a informação provocada junto da população em estudo.

PARTE. I. OBJETO DE ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. Problematização, objeto de estudo e objetivos do trabalho

Em geral, no contexto de estudo, o analfabetismo é considerado um problema social, e que tem afetado principalmente a Província de Luanda, Município de Cazenga, o que de certa forma levanta desde logo preocupações acerca do acesso ao sistema educativo assim como à qualidade de educação que se constituem como principais indicadores para o atingir o desenvolvimento social, humano o bem-estar social. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Angola [INE] (2014), o Município de Cazenga foi considerado com a maior população ativa desempregada de Angola, quenão sabe ler e escrever dos 15 (quinze) ou mais anos corresponde a 32809 (trinta e dois mil e oitocentos e nove) indivíduos.

Nesse sentido, a falta de escolaridade no município tem sido fator condicionante para o acesso a oportunidades de emprego, como consequência optam por atividade informais tais como a venda ambulante em mercado informal.

A educação é considerada aqui, como fator de inclusão social e de desenvolvimento que visa potenciar melhores níveis de qualidade de vida. Pretende-se assim, nesta pesquisa, primeiramente contribuir para o conhecimento da realidade social em estudo, no que concerne ao analfabetismo e desemprego e como potenciam formas de exclusão social, assim como a identificação de estratégias de atuação que possibilitem inverter esse problema social e sobretudo dar resposta social a esse flagelo que condiciona de certa forma o desenvolvimento de Angola, em particular dos municípios de Cazenga.

O desemprego continua a ser um dos problemas sociais que tem promovido a desestruturação da família por força das circunstâncias do mercado de trabalho tornando-se cada vez mais exigente em termos de qualificações. Nessa ordem de ideias, Pedroso et al. (2005) citado por Figueira (2013, p.30), consideram que “o desemprego é uma consequência da rigidez da regulamentação excessiva do mercado de trabalho e do desajuste das qualificações. Para enfrentar decisivamente o problema do emprego seria necessário investir na educação. Os problemas que existem no acesso ao mercado de trabalho são de ajustamento entre a oferta e a procura, o que levou a criação de

categorias estatísticas e sociais, as quais pelas suas propriedades sociais são discriminadas, limitando o acesso ao mercado de trabalho”.

Face à problemática acima enunciada, levanta-se a seguinte pergunta de partida:

Em que medida o analfabetismo tende a potenciar situações de exclusão social na população desempregada e por consequência a condicionar o desenvolvimento do Município de Cazenga/Luanda?

Questionamento que remete para que na presente tese se identifique como objeto de estudo, o analfabetismo e o desemprego como potenciais fatores de exclusão social, nos habitantes do Município de Cazenga, que é o reflexo do baixo nível de acesso ao sistema de ensino e formação, cujas debilidades tendem a determinar fortes constrangimentos nas condições de empregabilidades desta população.

Em resposta a este desiderato, a presente tese desenvolve-se a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar o analfabetismo e o desemprego enquanto potenciadores da exclusão social na população do município de Cazenga / Angola no quadro das políticas públicas angolanas.

Objetivos Específicos:

- 1. Descrever** a situação do analfabetismo e desemprego em Angola nomeadamente no Município de Cazenga, no contexto multidimensional e sistémico da exclusão social;
- 2. Sistematizar** as principais tendências das políticas sociais e medidas de apoio para a população analfabeta e desempregada angolana;
- 3. Contribuir** para a identificação de estratégias de intervenção e de atualização de respostas sociais, junto da população analfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social no Município de Cazenga-Luanda.

Na prossecução de tais objetivos, e a título de síntese, as opções metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da tese enquadram-se no paradigma interpretativista, com a aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista. Destaca-se a pesquisa descritiva assim como o método misto, refira-se quantitativo e qualitativo, e o desenho

de investigação será um estudo de caso. Relativamente às razões das escolhas acima referidas, são justificadas tendo como pano de fundo uma diversidade de abordagens metodológicas no alinhamento dos fundamentos propostos para a presente investigação.

1.1. Desenho de investigação e tipo de estudo

Relativamente ao desenho de investigação será um estudo de caso e quanto ao enfoque para recolha de informação será misto. Numa outra perspetiva, Moreira (2007, p.48-49) argumenta que “o método quantitativo busca o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento (suas variantes), a que procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, (entendido como sistema), para que se possa chegar a formulação das generalizações que existem objectivamente”.

Já a abordagem qualitativa “parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significado e símbolos, o que implica a procura dessa construção dos seus significados”.

Neste pressuposto, e segundo Stake (2016, p.11) “ o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” . Para Yin (2015), o estudo de caso aplica-se quando se pretende entender um fenómeno social contemporâneo inserido num determinado contexto específico. Fenómenos sociais, são na sua maioria indissociáveis do contexto económico, político, cultural e geográfico. Assim, um estudo de caso pressupõe algum trabalho de campo, e recolha presencial de dados nomeadamente recolha de informação através de depoimentos, entrevistas, observação participante de forma a consolidar uma aproximação entre o investigador e o objeto de estudo.

Por outro lado, Stake (2016, p.24) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do caso”.

Retomando a perspetiva de uma metodologia mista, ou seja, no que concerne à investigação quantitativa e qualitativa, Fortin (2009, p.26) entende por investigação quantitativa “aquela que se liga ao paradigma positivista, que concebe a realidade como

única e estatística segundo o qual os fatos objetivos existem, independentemente do investigador e podem ser isolados. Quanto a investigação qualitativa, ela depende do paradigma naturalista, segundo o qual a realidade é múltiplas e descobre-se progressivamente no decurso de um processo dinâmico, que consiste em interagir com os indivíduos no meio e daí resulta um conhecimento relativo ou contextual”.

Quanto às duas perspectivas acima apresentadas não devem ser consideradas homogêneas, pois que cada autor apresenta a sua visão em torno do tema. Uma outra perspectiva a ter em conta na abordagem mista, Creswell, J. W. et al., (2007, p.146), considera que “para ambas as abordagens, a palavra descritiva é frequentemente associada com a pesquisa qualitativa”.

Creswell, et al., (2007) apresenta igualmente uma comparação desproporcional ao estudo, misto, defendendo que, há uma série de argumentos para a investigação por métodos mistos pode ser considerado um projeto de pesquisa independente em ciências sociais. A fundamentação acima apresentada, permite-nos afirmar que, para abordagem em torno do tema selecionado várias são as perspectivas metodológicas, tendo em conta a densificação das técnicas a utilizar.

Na perspectiva de Sampiéri et al., (2006, p.10), “existem várias e diferentes similitudes entre os enfoques qualitativos e quantitativos. Por enfoque ou abordagem quantitativa entende-se como a expressão numérica que engloba uma série de experimentações e bases estatística. Já o enfoque ou perspectiva qualitativa engloba a expressão social, ou seja, aquele tipo de estudo que por via de uma entrevista sem precisar aplicar instrumento de recolha de dados se consegue obter os dados”.

Marcos (2015) considera que atualmente, assiste-se a correntes teóricas que defendem a articulação entre as perspectivas qualitativa e quantitativa, porque em ambas, o que é observado, é organizado e categorizado, obtendo-se uma perspectiva mais ampla e profunda do fenómeno que está a ser estudado. O termo triangulação, proveniente de outras áreas do conhecimento, como a topografia e a navegação, assenta na convicção de que existe uma pluralidade de caminhos e metodologias para aceder a uma mesma realidade social, que podem ser complementares.

Para Denzin (1989) citado por Marcos (2015, p.257) considera “que a triangulação entre métodos consiste na combinação de técnicas de pesquisa não similares para a

medição de uma mesma unidade de análise”. Por outro lado, Moreira (2007) e Burgess (2001) referem que os métodos quantitativos e qualitativos não estão subordinados um ao outro, mas são metodologias intercambiáveis, podendo ser articulados e combinados, em função do seu objetivo num mesmo projeto de pesquisa.

Na mesma linha de pensamento, Carmo e Ferreira (2009,) citados por Marcos (2015) referem a importância da coexistência de indicadores qualitativos e quantitativos na investigação. Sustenta ainda que, e nesta fase, que é importante decidir se num mesmo estudo a união entre o quantitativo e o qualitativo é conveniente, pois ela só faz sentido se ajudar a responder às perguntas da investigação previamente estabelecidas.

Para Sampieri, (2006) os métodos mistos conferem à investigação uma perspectiva mais ampla e profunda do estudo; maior teorização; maior criatividade; maior flexibilidade e riqueza interpretativa; dados mais ricos e variados; maior solidez e rigor; exploração de resultados mais rigorosa, com inferências mais concludentes; evidências mais dinâmicas que suportam de forma mais contundente as conclusões.

Greene (2007) refere igualmente algumas vantagens, que considera serem também justificações para a utilização dos métodos mistos: permitem a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, incrementando a sua validade; os dados complementam-se; dão uma visão mais holística, integrada e completa do problema; permitem a obtenção de diversos pontos de vista sobre o mesmo problema, incluindo alguns pontos divergentes; possibilitam o desenvolvimento dos métodos, sobretudo quando se opta por um desenho, em que um método dá informação prévia a outro método; fornecem mais capacidade de explicação; compensam as debilidades uns dos outros; asseguram a validade dos resultados, porque ao convocar vários modelos mentais na mesma investigação, geram um maior sentido de compreensão do fenómeno estudado.

Segundo Sampieri (2008), neste casamento entre o qualitativo e quantitativo, não há um só processo misto, mas sim diversos processos, e que a integração entre qualitativo e o quantitativo encontra-se presente em todas as etapas do processo de investigação: desde a definição do problema, ao desenho de investigação, à seleção da amostra, à recolha de dados, ao tratamento dos dados e interpretação dos resultados.

Nesse sentido, Fortin (2009, p.26) considera que existem duas categorias importantes numa investigação descritiva, “quando se trata de descrever os fenómenos

humanos, emprega-se uma metodologia qualitativa, porque se quer conhecer a significação atribuída pelos participantes ao fenómeno vivido. Quando se trata de descrever conceitos, fatores ou população, usa-se um método quantitativo, porque se pretende obter informações exprimindo-as em valores numéricos”.

Fortin (2009, p.73) considera que “os níveis de investigação descritiva, as questões-pivôs: «quais são as características?», «qual é a situação?» provocam seja o exame de fenómenos humanos, dando lugar a uma investigação qualitativa, seja descrição de conceitos, de fatores ou de populações, dando lugar a uma investigação quantitativa”.

Albarello et al., (1997, p.117) “por outras palavras, a característica da pesquisa qualitativa realizada enfatiza a compressão aprofundada sobre o problema pesquisado através de um processo mais interpretativo e compreensivo, que dito, no sentido de pode ser sistematizado no seguinte: 1) A pesquisa qualitativa decorreu num ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2) A pesquisa qualitativa assume a característica descritiva; 3) O pesquisador esteve mais preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4) O pesquisador procurou analisar os seus dados indutivamente; 5) O significado constituiu a preocupação central da abordagem qualitativa”

Vários são os estudos feitos sobre o analfabetismo e a exclusão social na realidade de Angola, com destaque para o sociólogo Carvalho (2008) na sua obra a exclusão social dos deficientes em Angola, o mesmo apresenta várias teorias que refletem que a questão da exclusão em Angola está intrinsecamente ligada ao conflito armado cujas causas se refletem até hoje, com realce para o número elevado de crianças fora do sistema educativo. Não obstante, e face à persistência da problemática que sustenta esta tese, considera-se que a sua atualidade e pertinência justifica desde logo o desenvolvimento da mesma.

1.2. Técnicas de recolha e de análise de dados

Falar de técnicas de recolha de dados é, sobretudo recorrer a um conjunto de procedimentos metodológicos para obtenção de dados. Nessa conformidade, Hérbert et al., (2012), consideravam que técnica de recolha de dados, é como um procedimento metodológico da investigação científica, através do qual o pesquisador obtém dados empíricos e explica a realidade observada. Para estabelecer uma articulação entre o mundo empírico e o mundo teórico, o investigador, seja em investigação qualitativa ou não, deve, portanto, seleccionar um modo de pesquisa, com uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados, para poder operacionalizar a sua investigação.

De modo geral, as teorias e autores convergem ao abordar as técnicas de recolha de dados, Hérbert, et al, (2012), reafirma que são habitualmente utilizados na pesquisa qualitativa três grupos de técnicas de recolha de dados, e que são as seguintes: a) o inquérito que pode assumir uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); b) a observação que pode assumir uma forma direta, sistemática e participante ou uma forma não participante, e c) a análise documental.

Por conseguinte, Erickson (1986) insiste na pertinência dos dados e na consistência que deve existir entre os objetivos da investigação e a recolha dos dados, situação que corresponde a uma preocupação movida pela necessidade de alcançar a necessária validade de tipo teórico. Portanto, os procedimentos da abordagem qualitativa não se resumem a meras técnicas e instrumentos de investigação, cuja escolha deve ser criteriosa e sempre em função do desenho da pesquisa adotado.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica e documental, constitui um dos principais pontos de partida para a construção da presente tese de doutoramento. Assim procedeu-se a partir de uma intensa pesquisa à identificação e recolha de material através de livros, jornais, revistas, artigos científicos, comunicações científicas e teses de Doutorado e de mestrado a recolha de informações que se mostraram como ferramentas essenciais para o desenvolvimento do estado da arte e da fundamentação teórica. De acordo com Albarrelo, et al., (1997) a pesquisa documental é um método de recolha e de verificação de dados, que incide no acesso a fontes escritas ou não, e a pesquisa bibliográfica, que é uma das suas técnicas particulares, limitada exclusivamente às fontes escritas.

Deste modo, e parafraseando o autor acima, a pesquisa bibliográfica é toda informação obtida através de fontes escritas, tais como: livros, artigos científicos, sítios na internet e documentos relativos a educação, desemprego, e outras informações pertinentes que abordam sobre o tema em análise. Nessa ótica e apoiando-se nas pesquisas bibliográfica e documental, procedeu-se igualmente à recolha de dados estatísticos de caracterização do município de Cazenga, nomeadamente informações inerentes ao censo da população desempregada e analfabeta do referido município.

Por conseguinte, várias questões levantadas ao longo da tese, só foram respondidas face ao rigor das consultas feitas aos documentos que aludem o tema em causa. Esse rigor, possibilitou o desenvolvimento de temas, subtemas cuja compreensão foi determinante na articulação de diversas variáveis que suportam o problema em questão. Assim sendo, as informações recolhidas através da pesquisa bibliográfica e documental permitiu traçar os passos pelos quais se iria desenvolver a investigação, a identificação de instrumentos que se revelam necessários para recolha de informações sobre o objeto da investigação.

Nessa senda, Albarello et al., (2011-1997) considerava que o estudo documental é na maioria das vezes considerado como um estudo complementar à observação ou à entrevista. Contudo, a pesquisa documental pode, em certos casos, tornar-se como uma técnica particular de recolha de dados empíricos quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiro factos em análise.

De acordo com Bell (2008) ao aludir a quantidade de informação documental que se identifica na maioria das pesquisas, normalmente não é possível ao investigador analisar tudo, pelo é necessário seleccionar a recolha, sabendo escolher o que é relevante e pertinente para os objetivos de estudo. Para contornar a situação, em função dos temas da pesquisa, para facilitar o trabalho no campo e investigar os dados constantes nos documentos a consultar.

Como suporte da investigação, recorreu-se também a documentos produzidos pelo Ministério da Educação, Ministério da Economia e Planeamento, Governo Provincial de Luanda, Administração Municipal do Cazenga, Ministério da Administração Emprego e Segurança Social, Instituto Nacional de Estatística de Angola, Imprensa Nacional, onde foi possível obter informações sobre programas de alfabetização, relatórios, mapas, decretos presidenciais, projetos, e outros documentos,

que servirão de base às reflexões e ao desenvolvimento da problemática do analfabetismo e o desemprego como fator de exclusão social.

Em síntese, Albarello et al., (2011) sustentava que a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação dos dados que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística investigação.

1.2.2. Inquérito por entrevista: critério de escolha e descrição dos atributos dos participantes no estudo

As entrevistas representam uma das principais técnicas de recolha de dados utilizadas para a realização de trabalhos científicos, com maior ênfase no domínio da sociologia ou de outras áreas do saber para compreensão e resolução dos problemas sociais. Os inquéritos por entrevistas são essencialmente entendidos como técnicas qualitativas que por via de inferências, análise, de conteúdo, permite destacar registos de unidade que visam a apreciação das variáveis em volta do problema a ser estudado.

Werner e Schoepfle (1987) citado por Lessard-Hébert et al. (1994) consideravam que recolher depoimentos através de entrevistas é uma técnica privilegiada na obtenção de informação dos percursos dos construtores da cidade possibilitando a compreensão da construção das dinâmicas sociais, das inter-relações geradas na população, nas relações com o território e os seus efeitos posteriores.

O referido autor, considera igualmente que a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante e ainda que a entrevista permita ao observador participante confrontar a sua perceção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os sujeitos exprimem. Já De Ketele e Roegiers (1993), entende que a entrevista orienta para a recolha de informação, com indivíduos selecionados, perspectivando a obtenção de dados relevantes sobre fatos ou representações.

As análises acima, grosso modo, valorizam a aplicação de entrevistas enquanto recurso essencial para o estabelecimento da relação entre a diversidade de variáveis numa investigação. Existem várias tipologias de entrevistas, e conseqüente análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos a serem aplicadas nos percursos de investigação. Assim sendo, Alencar e Gomes (2001), abordam que na entrevista

semiestruturada, o pesquisador apoia-se num guião composto por perguntas abertas, permitindo ao informante explicitar opiniões e argumentos, além de permitir o desdobramento de questões que possibilitem descobertas e a compreensão do fenómeno sob a ótica do informante, tendo sido este o tipo de entrevista aplicado na presente tese.

Segundo Gauthier et al. (2003) o recurso à entrevista é frequentemente realizado para colheita de dados, quando se pretende compreender um fenómeno em estudo ou para completar e triangular dados obtidos através de outras técnicas de investigação. Atendendo a estas premissas, adotámos também para este estudo a entrevista enquanto meio de recolha de informação não disponível, uma vez que esta técnica tem a capacidade de induzir uma abordagem em profundidade sobre as temáticas em estudo.

Para aplicação das entrevistas na presente tese de doutoramento em sociologia, e de modo a completar os dados recolhidos através de outro tipo de procedimentos metodológicos, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas junto de informantes privilegiados no contexto em estudo, por se considerar que a sua experiência profissional é condição para um conhecimento mais profundo sobre a realidade em análise. Para o efeito, e de acordo com os procedimentos da amostragem do tipo intencional, foi constituído e um grupo de cinco entrevistados, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 01- Lista de entrevistados por categoria profissional

| Categoria Profissional | |
|---|--|
| Diretor Provincial da Educação de Adultos (província de Luanda) | |
| Administrador Municipal do Cazenga | |
| Diretora Municipal da Educação do Cazenga | |
| Pastor da Igreja Metodista Unida do Cazenga | |
| Director do Mercado Municipal do Cazenga Asa-Branca | |

Fonte: Elaboração própria

Conforme se pode observar., existe uma diversidade de categorias profissionais pese embora a componente da educação ter maior predominância, respondendo assim ao que postula a amostragem. Ou seja, como se trata de um estudo do analfabetismo e o desemprego como fatores de exclusão social, justifica-se o fato de se incluir mais responsáveis ligados ao setor da educação sem desprimor, de outras categorias

profissionais. Paralelamente importa relevar que a área de intervenção destes profissionais é predominantemente municipal, pese embora também se tenha entrevista responsável do setor de educação da província de Luanda.

Por conseguinte, a entrevista enquanto técnica de recolha de dados, foi utilizada para obtenção de informações junto dos responsáveis acima referido, cujos dados fornecidos foram determinantes para a realização da presente tese de doutoramento em Sociologia, e permitiu uma compreensão mais detalhada sobre a realidade da situação dos habitantes do município de Cazenga. Tratou-se de um procedimento essencial para alcançar os objetivos traçados para este estudo, face às informações privilegiadas disponibilizadas que facilitaram estabelecer a relação com as diversas perspetivas teóricas que serviram de suporte para o desenvolvimento da abordagem sociológica da problemática em estudo.

No trabalho em reflexão, escolheu-se a entrevista semiestruturada pelas suas características, uma vez que permite uma maior margem de liberdade ao entrevistado para falar, é mais fácil de ser conduzida pelo investigador, e sobretudo por existir um maior controle face aos objetivos do estudo. Nessa conformidade, Gauthier et al., (2003) referiam que o principal objetivo foi o de obter informação tanto para as questões que se levavam preparadas como para àquelas que se consideraram relevantes no decurso da conversação. Importa referir que as entrevistas foram registadas através de gravação em áudio, uma vez obtida a anuência dos entrevistados,

Já no que concerne aos procedimentos metodológicos sobre a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, importa salientar que o seu conteúdo foi submetido a procedimentos formais de análise de conteúdo, garantindo a sua fidedignidade e validade, com a utilização do software NVivo12. Programa específico para análise de dados qualitativos, que permitiu aplicar diversos procedimentos, e correspondentes construções gráficas, de tratamento, análise e interpretação da informação recolhida, nomeadamente através de consultas de frequência de palavras, análise de cluster, árvore de palavras e nuvens de palavras.

Análise que foi precedida por um trabalho de transcrição das entrevistas realizadas. Tratamento e análise de conteúdo que permitiram uma maior familiarização com os dados, ou seja, ajudou a estabelecer relações com o tema em estudo e forneceu elementos adicionais aos já obtidos pela revisão da literatura, o que foi essencial para a

construção da referida matriz de consultas. Assim sendo, Gauthier (2003), considerava que o grande objetivo da análise de conteúdo é conseguir produzir inferências válidas e reprodutíveis através dos textos analisados, tendo sido conseguido com a determinação de categorias e subcategorias com recurso ao programa informático para análise de dados qualitativos.

Chizzotti, (2006, p.98) aludia que “no que diz respeito à análise de conteúdo realizada, a sua pertinência não radica na mera aceitação de ser um procedimento tradicional na pesquisa qualitativa. Ao privilegiar este procedimento na pesquisa realizada, teve como principal objetivo a procura da compreensão crítica do “sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Por seu turno Bardin (2009) e Chizzotti (2006) apresentaram diferentes perspetivas de abordagem ao considerar que a análise de conteúdo realizada abrange a procura de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo das mensagens, tendo em vista a construção de deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mesmas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais os efeitos que se pretende causar por meio delas).

Parafraçando as teorias acima, os autores convergem sobre a pertinência e o rigor que se deve ter em conta ao fazer análise de conteúdo, tendo em conta a sua abrangência, os conteúdos, o que poderá contribuir para a qualidade das inferências a serem feitas para sistematização e coerência das várias dimensões de análise a serem estudadas de modo a estabelecer-se uma estreita relação com a unidade de registo.

Bardin (1977, p.104) considerava que “a unidade de registo corresponde à unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência, esta unidade de registo poderá assumir-se através de uma palavra-chave ou de um tema, de um objeto, personagem, acontecimento e/ou documento”

Em síntese, o guião de entrevista do presente trabalho de investigação (ver guião da entrevista anexo) foi classificado numa correspondência entre as questões e a categoria a analisar. Para as dimensões consideradas em relação aos objetivos específicos definidos na tese, variáveis de análise foram seleccionadas no quadro da

transcrição das entrevistas, permitindo estabelecer a relação de correspondência entre as categorias, subcategorias e as unidades de registro.

1.2.3. Inquérito por questionário

O inquérito enquanto técnica de recolha de informação provocada, e no caso concreto do questionário como instrumento configura-se como ferramenta importante na metodologia de investigação científica e usada com muita frequência quer para análise de fenómenos sociais como de outros cuja natureza e objeto social permitem determinar as causas e consequências dos problemas em análise. No âmbito das ciências sociais em especial da sociologia, o inquérito por questionário tem sido um instrumento de uso regular e determinante para análise e compreensão de problemas sociais.

De acordo com Freixo (2012), o questionário é o instrumento mais utilizado na recolha de informação. O questionário é, de fato, a técnica de dados que tem predominado nas ciências sociais e de um modo geral na sociedade, apesar de todas as limitações, a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de objetivar informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.

Relativamente à sua aplicação, existem várias formas e modelos. Nessa ótica, Quivy e Campenhoudt (2013) aludem que quanto à forma de aplicação, os questionários podem ser auto-administrados, preenchidos pelos inquiridos que os rececionam por internet, correio, etc., ou pelo investigador na presença do inquirido, tendo este último a vantagem segundo de evitar a má interpretação das perguntas e conseguir uma taxa de respostas mais elevada.

No mesmo sentido, Ghiglione e Matalon, (1997) consideram que o questionário direto tem muitas semelhanças com a entrevista, mas a sua rigidez, estandardização, tipo predominante de perguntas, a possibilidade de ausência do inquirido não permitem que se confunda com esta.

Por conseguinte, na presente investigação, para o desenvolvimento das questões que constam do questionário foi necessário estabelecer uma relação direta com a fundamentação teórica. Ou seja, para construção do questionário e da sua validação, teve-se como ponto de partida a revisão bibliográfica, dados documentais analisados e das entrevistas aplicadas aos diversos responsáveis sobre a problemática do

analfabetismo e desemprego como fator de exclusão dos habitantes do município de Cazenga, província de Luanda.

Em relação ao presente trabalho, o Inquérito por Questionário foi dirigido a população ativa de ambos os sexos, sem escolaridade e desempregadas, do município do Cazenga, província de Luanda, com as idades compreendidas entre os 15 e mais de 65 anos nos Bairros Cazenga Popular, Tunga Ngó, Curtume e Sonefe.

Importa salientar que o modelo do questionário, aplicados a 380 indivíduos, constituído pelo conjunto de questões agrupadas por subtemáticas, sob o formato de perguntas fechadas e abertas, antes de ser aplicado foi validado por via do pré-teste. O pré-teste foi aplicado junto dos habitantes do município de Cazenga em situação de desemprego e analfabetos. Este procedimento foi particularmente importante para estabilização da dimensão do questionário e categorização das perguntas que o constituíram (ver modelo do questionário em anexo)

A aplicação do questionário desenvolveu-se a partir do processo de amostragem, tal como se desenvolve no tópico seguinte.

Já no que concerne ao tratamento e análise dos dados recolhidos com o inquérito por questionário, e de acordo com a tipologia de perguntas procedeu-se à construção de uma base de dados com recurso ao software SPSS 22.0 e ao correspondente tratamento estatístico das diversas variáveis, de acordo com os objetivos do trabalho.

1.3. População em estudo e amostra

A noção de população ou universo pode ser compreendida de várias formas, enquanto conjuntos de indivíduos que constituem interesse para investigação, ou seja é a base da observação pelo qual se pretende investigar. Essa base pode ser o conjunto de moradores de um determinado território, comunidade, bairro ou província. Na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998, p.191) a “população ou universo é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente uma ou mais características comuns a todos eles, que os diferenciam de outros conjuntos de elementos”.

Para o presente trabalho, considera-se a população analfabeta e desempregada do município de Cazenga, província de Luanda. Importa salientar que Luanda, capital da República de Angola, segundo os dados do Instituto Nacional de estatística (INE, 2014) a Província de Luanda conta com uma população, em mais de 8,5 milhões de residentes, o que corresponde a 27% do total do país”.

Importa referir que, **Cazenga** é um dos seis municípios que constituem a área urbana da cidade de Luanda, na província do mesmo nome, em Angola. Por ser um dos mais populosos de Luanda, segundo o Instituto Nacional de Estatística [INE] (2014), a população total é de **892.401 habitantes, deste total**, segundo o mesmo instituto a população ativa desempregada que não sabe ler e escrever dos **15 (quinze) ou mais anos corresponde 32.809** (trinta e dois mil oitocentos e nove) habitantes.

Quadro 02: Distribuição da população analfabeta e desempregada por sexo e idade

| Sexo /Idade | 15-18 | 19-24 | 25+ | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Analfabetos e desempregados (Homens) | 458 | 850 | 5542 | 6850 |
| Analfabetas e desempregadas (Mulheres) | 658 | 1621 | 23680 | 25959 |
| Total | 1116 | 2471 | 29222 | 32809 |

Fonte: INE, 2014.

O quadro acima, espelha os critérios adotados para o cálculo e distribuição da população por sexo e idade, tendo como base principal os dados do censo estatístico (2014) do município de Cazenga.

Para a presente tese, e por se tratar de uma população finita, geralmente utilizada quando a população pesquisada não supera 100.000 elementos, a fórmula para o cálculo do tamanho da amostra é a seguinte:

$$n = \frac{G^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 (N-1) + G^2 \cdot p \cdot q}$$

Quadro 03 Cálculo da amostragem população finita

| 1 | Onde | Valor |
|---|----------------------------------|------------------------------|
| 2 | G= Nível de confiança | 95% |
| 3 | P= Caraterísticas da amostra (%) | 50% |
| 4 | q=1-p) = (100 – 50) = 50% | 32 809 |
| 5 | N = População Total | 50% |
| 6 | E = Nível de Precisão (%) | 5% |
| | | Tamanho da amostra (n) = 380 |

Fonte: Fórmula do cálculo da amostragem finita

O conceito de amostra pode ser compreendido como uma parte representativa extraída ou seleccionada a partir da população – universo em estudo. De referir que a amostra é mais específica por constituir a parte do subconjunto dessa população. Nesse sentido, Carmo e Ferreira (1998, p.191) consideram que “a técnica designada por amostragem (processo de seleção de uma amostra) conduz à seleção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados”.

Na presente tese, a **Amostra** cingiu-se à **população ativa desempregada e analfabeta, de ambos os sexos, do município de Cazenga, entre os 15 (quinze) e e 65 (sessenta e cinco) anos de idade, dos bairros Cazenga Popular, Tunga Ngô, Curtume e Sonefe, de acordo com os cálculos efetuados.** Nesta sequência, trata-se do tipo de amostragem não probabilística, estratificada por quotas, a partir das variáveis: sexo e idade. No entender de Carmo e Ferreira (1998, p.192) “as amostras probabilísticas implicam que a seleção dos elementos que vão fazer parte da mostra seja feita aleatoriamente. Proceder-se à seleção de amostras probabilísticas com o objetivo de poder generalizar à totalidade da população os resultados obtidos com o estudo dos

elementos constituintes da amostra, devendo assim ser estes representativos dessa população”.

Relativamente à amostragem estratificada justifica-se pela relevância que a mesma apresenta, por proporcionar características que estabelecem uma relação direta com a população em estudo Carmo e Ferreira (1998, p.193) entendem por amostragem estratificada como “o processo de selecionar uma amostra de tal forma que os subgrupos ou estratos previamente identificados na população em estudo estejam representados na amostra em proporção idêntica à que existe na população em estudo”.

Por sua vez, o subtipo de amostragem por quotas, de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.199) consideravam que “ com esta técnica pretende-se atingir um objetivo idêntico ao que se consegue na amostragem aleatória: constituir uma amostra que seja um modelo reduzido da população. Começa-se por se estabelecer um inventário das proporções estatísticas correspondentes à combinação de diferentes modalidades dos caracteres retidos”.

Por conseguinte, os critérios usados para o cálculo da amostragem estratificada teve como ponto de partida a divisão da população em dois estratos nomeadamente: a população em idade ativa, analfabeta e desempregada de ambos os sexos.

Os procedimentos acima descritos, são apresentados abaixo no quadro e cálculos que se seguem:

Quadro 04: Distribuição da população analfabeta e desempregada por sexo e idade amostra

| Sexo /Idade | 15-18 | 19-24 | 25+ | Total |
|--|-------|-------|-----|-------|
| Analfabetos e desempregados (Homens) | 5 | 10 | 64 | 79 |
| Analfabetas e desempregadas (Mulheres) | 8 | 19 | 274 | 301 |
| Total | 13 | 29 | 338 | 380 |

Fonte: Elaboração própria

Cálculos de base:

$1116 * 380 / 32809 = 12,93$ – 13 Inquiridos $2471 * 380 / 32809 = 28,62$ - 29 inquiridos

$29222 * 380 / 32809 = 338,45$ – 338 inquiridos $658 * 380 / 32809 = 7,62$ – 8 inquiridas

$1621 * 380 / 32809 = 18,77$ - 19 Inquiridas $23680 * 380 / 32809 = 274,27$ – 274 inquiridas

$458 * 380 / 32809 = 5,3$ – 5 Inquiridos $850 * 380 / 32809 = 9,8$ - 10 inquiridos

$5542 * 380 / 32809 = 64,18 - 64$ Inquiridos

De acordo com os cálculos efetuados o inquérito por questionário foi aplicado a 380 residentes do município de Cazenga, distribuída de acordo com a proporção representada no Quadro 3.

PARTE II. EXCLUSÃO SOCIAL PELO DESEMPREGO FACE À EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA.

2.1. A visão multidimensional e sistémica das desigualdades sociais: o nexó entre estrutura e agência

2.1.1. Desigualdades sociais: conceito multidimensional e sistémico

Relativamente ao conceito multidimensional e sistémico de desigualdades sociais, é importante salientar que “o estudo das desigualdades sociais conta com um vastíssimo património teórico na Sociologia, a que se alia uma panóplia alargada de material empírico, designadamente ao nível estatístico, o legado da Sociologia das classes e da estratificação social, remetendo para os paradigmas fundadores da Sociologia. Santos (2014, p.6) considerava que “a teoria marxista (modo de produção capitalista, classes sociais, luta de classes); a Sociologia weberiana (classe, status e partido); a teoria das elites (poder, elites, circulação das elites); a Sociologia estrutural- funcionalista (estratificação social, hierarquias de status, mobilidade social)”.

Importa referir, que as dimensões das desigualdades sociais são entendidas em várias conceções teóricas, no quadro da Sociologia da família, dos parâmetros de avaliação da qualidade e esperança de vida, das políticas de integração social, formas de distribuição do rendimento *per capita*, oportunidades de emprego e outros direitos fundamentais.

Nesse sentido, Costa (2012) citado por Santos (2014, p.6) “sublinha a multidimensionalidade das desigualdades em contexto de globalização, recorrendo aos três grandes conjuntos de dimensões de desigualdades que propõe: desigualdades vitais, desigualdades existenciais e desigualdades de recursos. As primeiras dizem respeito às condições e cuidados de saúde, condições de vida e mortalidade. As segundas às desigualdades em liberdade, direitos, reconhecimento e respeito, podendo traduzir-se em situações mais ou menos institucionalizadas”.

As desigualdades de recursos são as mais frequentemente estudadas e dizem respeito às desigualdades de rendimento e de riqueza, de escolaridade e qualificação profissional, de competências cognitivas e culturais, de posição hierárquica nas organizações e de acesso às redes sociais.

Relativamente à primeira, os munícipes do Cazenga apresentam um quadro muito precário e desumano sem o mínimo de condições em nível de cuidados de saúde, o que em certa medida tem contribuído para o aumento da taxa de mortalidade.

Por outro lado, o número de centros hospitalares é insuficiente, agravado ao facto de não possuírem material descartável para fazer face ao número de pacientes que ocorrem às unidades de saúde. Muitos dos pacientes internados recorrem às farmácias ao redor para a aquisição de medicamentos e outros equipamentos.

Quanto à segunda, o facto de o número de analfabetos ser muito elevado e considerando que o direito ao acesso à educação, saúde, emprego, água, energia são liberdades essenciais e fundamentais assiste-se no município muitas insuficiências nesse domínio.

Quanto à terceira, com maior incidência para as categorias de rendimento, escolaridade, qualificações profissionais e acesso às redes sociais, o quadro é muito complexo pois o mercado informal ainda constitui a principal fonte de rendimento para muitos, por não possuírem um nível de escolaridade que lhes permita concorrer para empregos formais, sentindo-se excluídos.

No que concerne às baixas qualificações profissionais e inexistência de centros profissionais de artes e ofícios agravam-se cada vez mais as desigualdades sociais dos munícipes.

Bihl e Pfefferkorn (2008), citados por Santos (2014, p.7) consideram “o carácter sistémico das desigualdades sociais segundo diversas perspetivas: as desigualdades apresentam dinâmicas de interação, hierarquização, acumulação e reprodução. As diferentes dimensões das desigualdades interagem entre si, agravando-se. Desigualdades entre categorias socioprofissionais repercutem-se em desigualdades de rendimento e condições de trabalho ou em desigualdades de alojamento, consumo, etc. Estas desigualdades acumulam-se, reforçando as vantagens ou desvantagens em determinados grupos, e têm tendência a reproduzir-se, embora algumas condicionem mais que outras. A dimensão territorial estará presente dependendo da situação ou fenómeno em análise”

Outra perspetiva a ter em conta na análise das dimensões de desigualdades sociais, são os enunciados de desigualdades injustas, multidimensionais e sistémicos propostos pelo sociólogo Göran Therborn (2006) que entende as desigualdades como diferenças que consideramos **injustas**, é a negação da igualdade. Para além da percepção

de desigualdade, estabelece-se assim uma noção de injustiça, de violação de qualquer tipo de igualdade.

O autor vai mais longe e reforça a ideia segundo a qual, as desigualdades são por natureza **multidimensional**, não se circunscrevem a apenas um setor da sociedade (educação, saúde, economia, comunidade), nem a um único recurso (riqueza, cultura, título), nem a uma única variável (rendimento, escolaridade, idade, género, região). As desigualdades detêm um carácter **sistémico** e **relacional** no que diz respeito às causas e aos seus efeitos.

Göran Therborn (2006) sustenta a abordagem em torno da natureza multidimensional, justificando que o indivíduo ao nascer e crescer numa família pobre de baixos rendimentos, cujos pais têm baixos níveis de escolaridade, pode não ter acesso a um conjunto de bens e serviços básicos, ter uma má alimentação e padecer de subnutrição, ter dificuldades em frequentar a escola e haver uma forte probabilidade de abandonar precocemente o sistema de ensino, etc.

Os factos acima narrados, traduzem uma diversidade de dimensões estruturantes do conceito multidimensional e sistémico de desigualdades sociais no quadro das várias análises sociológicas. A realidade sociológica demonstrou que as três dimensões de desigualdades sociais definem o estado atual do indivíduo no tempo, espaço e contexto.

2.1.2. Um olhar sociológico sobre as desigualdades sociais e desenvolvimento humano

A abordagem sobre as desigualdades sociais e desenvolvimento remete-nos a um longo percurso sobre as formas de distribuição dos rendimentos e outros indicadores de natureza macroeconómica e a progressiva introdução de variáveis sobre componentes de conhecimento, capacitação, saúde e de outros direitos em prol de uma cidadania plena. A problemática das desigualdades sociais, de grosso modo, tem dominado as grandes discussões na ordem mundial. Hoje, é visível o aumento das desigualdades sociais como consequência da forma vertiginosa em que se regista igualmente um aumento da pobreza, exclusão social, analfabetismo, delinquência, entre outros problemas.

Vieira (2007) afirmava que: a intensificação da influência do modelo escolar expressou-se, dentre outros aspetos, na institucionalização e/ou aumento da escolaridade obrigatória e no prolongamento crescente do tempo de escolarização das crianças e

jovens, para além e para aquém das faixas etárias obrigatórias; na importância cada vez maior das certificações escolares para a constituição das trajetórias sociais e profissionais; na crença da escola como instrumento de justiça social, de desenvolvimento científico e de democratização da sociedade; na utilização de critérios e padrões escolares nos mais diferentes âmbitos da vida social, especialmente aqueles ligados aos diversos tipos de formação para o mercado de trabalho.

A Sociologia enquanto ciência que se ocupa do estudo dos fenómenos sociais, procura de várias formas compreender as motivações das desigualdades sociais, assim como suas repercussões. Os maiores expoentes do pensamento clássico sociológico tal como Karl Marx que advoga que as desigualdades sociais resultam de uma débil distribuição das riquezas o que em certa medida aumenta o fosso entre ricos e pobres. Marx defendia igualmente uma maior equidade dos rendimentos para se equilibrar as classes sociais. Neste pressuposto, as desigualdades sociais estão intrinsecamente ligadas à estruturação das classes sociais.

Parte dos conflitos que os países têm vindo a registar com realce para as guerras, é certamente resultado de uma estratégia falhada no que tange à distribuição dos rendimentos. Por exemplo: Angola é considerado um dos países mais ricos de África, no domínio militar tem vindo a se afirmar como uma grande potência, posição essa que lhe mereceu em 2015, assumir no Conselho de Segurança da ONU, a presidência rotativa deste conselho enquanto membro não permanente. Outro paradoxo assiste-se no domínio da economia, sobretudo na produção do petróleo é depois da Nigéria considerado o maior produtor em África, porém, no domínio da saúde o seu sistema é comparado com países como Somália, Guiné-Bissau, registando as maiores taxas de mortalidade de África para não dizer do Mundo.

Nota-se que as desigualdades entre as classes média-altas, média e alta em relação às classes baixas, sobretudo aqueles que vivem no limiar da pobreza é abismal. Tendo em evidência os exemplos ilustrados abre-se uma nova questão social que na perspetiva de **Silva** (2008) citado por Pateman e Vicente (2010) argumentava que, “ a questão social foi substituída por uma nova questão social, em relação com as mutações no trabalho e a erosão das protecções. Não são as desigualdades persistentes que tendem a agravar-se, mas desigualdades novas se impõem que alimentam a vulnerabilidade”.

Efetivamente, as desigualdades sociais são uma preocupação atual e muitas vezes são o resultado da exclusão social. São vários os indicadores utilizados para avaliar a desigualdade social e económica. Por exemplo Pateman e Vicent (2010) consideram como mais importantes os seguintes indicadores: (i) taxa de mortalidade infantil; (ii) esperança de vida; (iii) consumo tabágico; (iv) alimentação; (v) qualidade ambiental; (vi) condição de habitação; (vii) satisfação global; (viii) sentimentos positivos e negativos; (ix) bem-estar infantil; (x) saúde mental.

Nesse contexto, Costa (2008, p27) “ apresenta um estudo relativo a um conjunto de 30 países, aonde a desigualdade e a pobreza estão entre os principais problemas com que se defronta a humanidade. Sondagens de opinião no conjunto dos 30 países mostram que existe uma percepção clara por parte da opinião pública de que a desigualdade de rendimento e a pobreza têm aumentado em paralelo com o crescimento económico, principalmente a partir da década de noventa e que tal fato é tido como uma disfunção do atual modelo económico de crescimento”.

Essa conceção em boa verdade reforça a ideia de Bourdieu segundo a qual é, hoje, iniludível a presença, nas nossas sociedades, de desigualdades económico-sociais e de processos de vulnerabilização e exclusão que, no limite, destroem irreversivelmente redes de solidariedade mínima e capacidades comunicacionais indispensáveis à própria existência social. Relativamente ao desenvolvimento humano, é indubitável para uma compreensão mais profunda ter-se em atenção as dimensões apresentadas por Baltazar (2011, p.43) ressaltando que:

A perspetiva multidimensional, que na atualidade, se atribui ao conceito de desenvolvimento em muito supera a tradicional visão marcadamente de cariz economista, isto é, o desenvolvimento não se resume a um simples crescimento, mas é tido como um processo essencialmente humano, de natureza qualitativa, e que se exprime no bem-estar e na qualidade de vida das populações.

Este entendimento pressupõe a ocorrência quer de progresso económico quer de melhorias sociais e culturais. E nesse contexto que emergem, novas formas de perspetivas o desenvolvimento, baseadas em estratégias que têm em vista a articulação do económico com o social, passando este a ser extensível a uma multiplicidade de componentes da vida social, tais como: educação, saúde, meio ambiente, condições de vida e de trabalho, etc. Uma dessas correntes alternativas é, pois, o desenvolvimento humano.

As dimensões apresentadas pela autora traduzem de forma inequívoca os indicadores que definem o desenvolvimento humano. No que diz respeito a educação, torna-se imperioso que qualquer país adote medidas e políticas que promovam uma educação inclusiva, a todos e para todos de modo a mitigar os níveis de desigualdade e reduzir as assimetrias em termos de sistema de ensino.

Hoje, o conceito de educação está aliado a investigação científica e inovação. Uma saúde de referência passa sobretudo por uma educação de alto nível com maior preparação dos recursos humanos. Baltazar (2011) faz uma incursão cronológica em torno do conceito de desenvolvimento humano e sustenta que se nas décadas de 1950 e 1960 a ideia de desenvolvimento era sinónimo de crescimento agregado, o pensamento e a prática do desenvolvimento denotaram desde então significativas alterações, que deveriam ter originado um desenvolvimento mais rápido, promessa que ainda não fora cumprida. Posteriormente, os anos 90 são identificados como uma marcante referência temporal nesta mutação de paradigma sobre o desenvolvimento, pese embora os tímidos avanços conceptuais em matéria de desenvolvimento, e até mesmo de pobreza, que foram ocorrendo e que inevitavelmente se ressentiram dos argumentos maioritariamente de cariz ideológico, das frequentes análises teóricas e empíricas pouco consistente e da profunda crise macroeconómica dos finais de 1970.

Para rebater as diversas análises sobre o conceito de desenvolvimento humano, o Banco Mundial (2004) citado por Baltazar (2011, p.44), argumenta que “o conturbado contexto internacional, conduziu a uma nova onda neoliberal, ao longo da década seguinte, baseada no restabelecimento dos mecanismos de mercado para promoção do crescimento económico associado ao subestimar da distribuição e da pobreza”.

Outra instituição que serviu de trampolim para análise do problema do desenvolvimento humano, foi a ONU, segundo a mesma, é frequente ouvir-se afirmar que os anos 80 foram uma década perdida em matéria de desenvolvimento e nos anos que se lhe seguiram constataram-se grandes mudanças no mercado de ideias de desenvolvimento. Para tal, “as lições dos programas de ajuste da década de 1980 juntamente com as inovações da teoria económica, política e social, impulsionaram o pensamento do desenvolvimento no sentido de um paradigma caracterizado por uma compreensão mais ampla e mais bem integrada do desenvolvimento e de um maior

pragmatismo com relação aos instrumentos” (Banco Mundial, 2004, citado por Baltazar, 2011, p.44).

Para uma compreensão mais lícita sobre o conceito de desenvolvimento humano seguem abaixo as perspectivas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que sustenta e encara o desenvolvimento humano como:

É o processo de alargamento das escolhas das pessoas- não apenas as escolhas entre detergentes diferentes, canais de televisão ou modelos de carros, mas as escolhas que são criadas pela expansão das capacidades do funcionamento humano- o que as pessoas fazem e podem fazer na sua vida. Em todos os níveis, algumas capacidades são essenciais para o desenvolvimento humano, sem as quais muitas escolhas na vida não estariam disponíveis.

Estas capacidades são: ter uma vida longa e saudável, ter conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para um nível de vida digno (...) Mas há muitas escolhas adicionais que são valorizadas pelas pessoas. Estas incluem liberdade política, social, económica e cultural, um sentido de comunidade, oportunidades para ser criativo e produtivo dignidade e direitos humanos. Contudo, desenvolvimento humano é mais do que obter estas capacidades; é também um processo de persegui-las de forma equitativa, participativa, produtiva e sustentável. (PNUD, 1999 citado por Baltazar, 2011, p.45).

Pelas abordagens acima, pode-se dizer que o conceito de desenvolvimento humano apresenta-se de difícil gestão para os Estados, pois, em detrimento de fatores como saúde, educação é necessário ampliar as oportunidades de trabalho, segurança, alimentação condigna, equilíbrio sustentável no sistema de distribuição dos rendimentos, recursos económicas, habitação de modo a se promover um bem-estar social das populações, o que só será possível com políticas públicas sólidas onde se respeitam os direitos humanos de modo geral.

PNUD (2022) (...) as conquistas de bem-estar não são o único elemento a ser considerado ao avaliar políticas ou progresso. A capacidade de agir também ajudará a evitar os inconvenientes de soluções parciais, como o risco de oferecer proteção sem prestar atenção ou de se comprometer com a solidariedade deixando algumas pessoas sem proteção.

Por outro lado, Baltazar (2011, p.45) passa a apresentar à enunciação e correspondente significado atribuído a cada uma delas:

- **-Equidade** (intrageneracional e intergeracional) - que visa o acesso a oportunidade iguais para todas as pessoas;
- **- Habitação** (o desenvolvimento não é apenas para as pessoas, mas pelas pessoas) - participação plena dos indivíduos nos processos e decisões que influenciam os seus percursos de vida;
- **-Produtividade**- Os seres humanos devem ser portadores de competências que os habilite aumentar a sua produtividade e a participar de forma ativa na criação do rendimento e emprego remunerado;
- **-Sustentabilidade** (quaisquer das formas de capital- humano físico e ambiental- devem ser renováveis), ao assegurar às gerações vindouras o acesso às oportunidades que lhe possibilitem alcançar um digno nível de vida.

A reflexão em volta do conceito e dimensão do desenvolvimento humano não se resume na abordagem evidenciada e a pluralidade dos seus indicadores é muito complexa, a julgar pela associação de elementos como a esperança de vida, índice de analfabetismo, níveis de educação, distribuição do produto interno bruto etc. PNUD (2022) considera que a persistência das desigualdades no desenvolvimento humano e na discriminação tem influência direta sobre a dignidade. As desigualdades na dignidade humana não são apenas uma questão moral, mas são globalmente desestabelecidas, tendo efeitos diretos e práticos no desenvolvimento humano e que a eliminação das desigualdades horizontais não só é uma questão de justiça para aqueles discriminados ou excluídos, mas também enriquece as comunidades e a sociedade de forma mais ampla. Finalmente, destacam-se as principais dimensões de atuação do desenvolvimento humano:

- **-Bem-estar**; expansão das liberdades das pessoas- para que as pessoas possam prosperar;
- **-Capacitação e agência**: habilitação das pessoas e dos grupos para gerar resultados valiosos;
- **Justiça**: expansão da equidade, sustentação dos resultados ao longo e respeito pelos direitos humanos e por outros objetivos da sociedade” (PNUD, 2010, p.24 citado por Baltazar, 2011, p.47).

PNUD (2022, p.6-7 (...)) “para que todas as pessoas vivam sem medo, sem miséria, sem ansiedade e com dignidade, é preciso implantar as três estratégias, pois proteção, empoderamento e solidariedade como um todo potencializam a segurança humana. A capacidade de agir a capacidade de manter valores e assumir compromissos, promova ou não o próprio bem-estar, e agir em conformidade, tomando as próprias decisões ou participando na tomada de decisões coletivas”.

O conceito de desenvolvimento, tem vindo a dividir de forma global as várias áreas de saberes, com maior realce para a sociologia. A concepção que estamos numa aldeia global onde os processos de reforçam mutuamente têm vindo a ganhar força. Porém, no decurso da abordagem iremos detidamente centrar as nossas reflexões em torno das diferentes concepções sociológicas sobre o desenvolvimento social, comunitário, humano, participativo não obstante a agenda mundial hoje estar voltada para as questões da globalização e desenvolvimento sustentável.

Importa referir que, o pano de fundo da presente tese de doutoramento tem como mote questões de natureza social onde a figura do Homem na esfera do progresso social reveste-se de extrema prioridade. Como dizia Pierre Bourdieu, fazendo-se eco de antigas sugestões marxista, “todo o progresso no conhecimento da necessidade é um progresso na liberdade possível (...). Uma lei (social) ignorada é uma natureza, um destino; uma lei (social) conhecida surge como possibilidade de uma liberdade” (Bourdieu, 1980, p.44-45). O conceito de desenvolvimento sociologicamente é compreendido como o processo qualitativo que envolve progresso social, cujo fim supremo consiste em garantir o bem-estar social.

O termo “desenvolvimento” apresenta-se “infestado por uma acumulação excessiva (quase cancerígena) de definições Carmo (2007, p. 73), Associado a uma ideia de movimento significa “progressão, crescimento ou aumento gradual, como parte de um processo de formação, em que um ser ou uma coisa se vai modificando, amadurecendo ou passando de um estágio mais rudimentar, incipiente ou incompleto a outro mais complexo, completo, pleno, (...) trata-se de uma ação de melhorar gradualmente, de tornar mais avançado, mais eficaz. A sociologia política de Weber associa igualmente o conceito “aplicada a uma sociedade, a noção de desenvolvimento envolve crescimento e prosperidade é, pois, o processo económico-social de onde resulta uma melhoria geral de vida para os membros dessa sociedade ou comunidade humana”.

Para o efeito, Carmo (2007, p.75), demonstra que o importante autor da escola francesa de Economia e Humanismo, possui uma perspectiva do desenvolvimento ligada ao sentido etimológico acima referido, associando o conceito a níveis superiores de qualidade de vida:

Na mesma lógica de reflexão, Conterato (2009) citado por Carmo (2007, p.77- 76) reforça a ideia segundo a qual “ o desenvolvimento é um fenómeno de natureza social marcado pela controvérsia quanto às suas formas de concepção de aferimento. Isso se deve basicamente ao facto de que o desenvolvimento só existe como tal na medida em que passa a ser percebido como uma situação que promove mudança em determinadas colectividades humanas. Tais mudanças se dão granas as acções individuais e colectivas que podem produzir impactos positivos em seus meios de vida”.

Depois de uma incursão sociológica sobre as diferentes análises do conceito de desenvolvimento de modo geral, torna-se importante delimitar a perspectiva social tendo em conta a relevância representativa para a presente tese. Assim sendo, o conceito de desenvolvimento social entra em discussão num período de confrontação das teorias sociológica de médio alcance e económicas que defendem o mercado e as que defendem a intervenção do Estado. Procurando uma posição intermédia, considera que o Estado deverá assegurar “mínimos” garantidos. É definido como “o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais”. (Amaro, 2004, p. 59).

Relativamente ao desenvolvimento humano, várias são as perspectivas de análise que defendem que o êxito da expressão desenvolvimento passa sobretudo num investimento no ser humano, por via da educação. Mandela considerado uma das maiores figuras do século XX e XXI sinalizava que “a educação é arma mais poderosa do mundo”. Nessa ordem de ideias, a primeira referência ao conceito de desenvolvimento humano surge no Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, em 1990, sob a liderança de Mahbub Ul Haq - economista e ex-ministro das finanças do Paquistão - onde se preconiza uma nova abordagem do desenvolvimento.

Antunes (2000,p.6) considerava que “para enfrentar o crescente desafio da segurança humana é necessário um novo modelo de desenvolvimento que coloque as pessoas no centro, que olhe o crescimento económico como um meio e não como um

fim, que proteja as oportunidades de vida das futuras gerações, assim como das actuais e respeite os sistemas naturais dos quais a vida depende”.

Martins (2002), citado por Antunes (2000, p.6-7) refere que “o desenvolvimento deve ser “uma ação de enfrentamento real às piores manifestações da pobreza, objectivando a igualdade de opções e não de renda. A oportunidade de escolha, o direito à liberdade e a condição das pessoas de optarem e buscarem por melhores condições de vida formam, pois, o cerne do conceito de desenvolvimento humano.” Parte do pressuposto que todas as pessoas devem poder desfrutar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários a um padrão de vida decente”

Para o desfecho dessa abordagem e tendo em referência a componente da inclusão social do individuo, o conceito de desenvolvimento participativo, Amaro (2004, p.57) “traduz-se na adopção de uma metodologia participativa nos processos de mudança e de melhoria das condições devida das populações, desde a concepção e decisão à avaliação, passando pela execução, direcção e acompanhamento, implicando aafirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres. É assim introduzido osconceitos de participação e de *empowerment* nas metodologias de trabalho adoptadas, nomeadamente pelas ONG’s, Banco Mundial e ONU.

A análise do desenvolvimento quer seja social, humano, participativo e sustentável hoje faz parte da agenda mundial, encerra diversos pontos de vista, portanto, apesar das avaliações sociológicas feitas a sua compreensão requer maior profundidade sistémica e não se resume em determinadas singularidades de teorias ou metodologias.

2.1.3. Dinâmicas Sociais e a situabilidade da interação no tempo e no espaço

A visão multidimensional e sistémica das desigualdades sociais e conseqüente enquadramento com o nexos estabelecido entre estrutura e agência, remete-nos a uma busca sobre os diferentes enunciados teóricos complexos apresentados por pensadores contemporâneos como Anthony Giddens e Bourdieu, cujas abordagens oferecem relevantes informações para a compreensão da realidade social das desigualdades sociais.

Segundo Arboleya (2013, p.8) “ambos alcançaram contemporaneamente, destaque e reconhecimento no pensamento social exatamente por expressar em suas obras uma tentativa continuada de elaboração de uma proposta de ciência social que actue como resolução teórica, exemplificada em estudos empíricos, para aquela antinomia. Este pretense renovo sociológico traz como característica basilar uma apresentação dinâmica da ação social, em permanente processo de estruturação e reestruturação vislumbrada na tensa relação agência/estrutura expressa nos processos de transformação social”.

As dinâmicas sociais da atualidade produzem novos modelos ou paradigmas cujas circunstâncias dependem da ação mútua dos indivíduos quer no tempo como no espaço. Nesse sentido as exigências do mercado atual definem que a superação contínua, formação profissional são entre outras formas de sociabilidade ou de situabilidade.

Assim sendo, Santos (2014, p.2) considera que “são dois os corpos teóricos que procuram teorizar o papel do espaço nas sociedades capitalistas industriais contemporâneas: geógrafos marxistas como Soja, Harvey ou Massey, que exploram a importância do espaço enquanto ator que ajuda a estruturar as oportunidades para futura acumulação de capital; e sociólogos como Urry ou Giddens, que procuram estabelecer a importância do espaço nas relações sociais enquanto elemento que possibilita ou constrange o desenvolvimento dos processos sociais”.

Para Giddens (1989, p.91) “os projetos que os indivíduos procuram realizar, para que sejam concretizados, têm de utilizar os recursos inerentemente limitados de tempo e espaço a fim de superar as restrições que defrontam restrições de capacidade e restrições de acoplamento (as que condicionam atividades que implicam interação com os outros).”

A perspectiva acima, foi também objeto de reflexão e discussão de vários autores que procuraram compreender a influência do espaço na dinâmica de mobilidade dos indivíduos quer seja no tempo assim como o contexto em que o mesmo está inserido. Entretanto, apesar das coexistências de várias correntes de análise sobre as dinâmicas Santos (2014, p.3) sustentava que “são vários os autores que recorrem a Giddens e à teoria da estruturação para reforçar e consubstanciar a importância do espaço na teoria social”.

Agnew (2005) refere a importância da teoria da estruturação para a geografia humana, criticando a separação espaço-lugar que tem sido realizada através de fusão (ou confusão) entre as noções ou de exclusão, através da valorização de uma em detrimento da outra. Já Friedland e Boden (1994) destacam, para além de Giddens, também Bourdieu, Foucault e Harvey como os primeiros autores a articularem tempo e espaço na teoria social.

Segundo Giddens (1989, p.89) considerava que “existe espaço para uma teoria social que ultrapasse os limites clássicos entre as ciências sociais e concretiza esta orientação na centralidade que atribui à problemática do distanciamento espaço-tempo das relações sociais”. No mesmo sentido, e reforçando as ideias acima apresentadas, Pires (1988, p.231). Sublinhava a relevância de considerar a “situabilidade da interação no tempo e no espaço”.

Giddens (1989, p.89), argumentava que “a maioria dos cientistas sociais trata o tempo e o espaço como meros ambientes de ação e que estes não têm sido capazes de pensar os sistemas sociais na sua constituição através do espaço-tempo”.

Para uma melhor compreensão dos enunciados acima, Giddens citado por Santos, (20014, p.3) “apresenta o espaço em estreita relação com a sua proposta sobre a dualidade da estrutura, que enuncia a inseparabilidade entre estrutura e ação. Partindo do trabalho do geógrafo Hägerstrand (1992), expõe o tempo-espaço também como recurso dos agentes sociais”.

Por conseguinte, o geógrafo sueco reconhece a intencionalidade e os propósitos dos indivíduos, aspeto sublinhado pelo sociólogo que encarava “os projetos que os indivíduos procuram realizar, para que sejam concretizados, têm de utilizar os recursos inerentemente limitados de tempo e espaço a fim de superar as restrições que defrontam restrições de capacidade e restrições de acoplamento (as que condicionam atividades que implicam interação com os outros)” (Giddens, 1989, p.91-92).

Depois desta incursão das diferentes perspetivas teóricas sobre as dinâmicas sociais, situabilidade, espaço e tempo pode-se inferir que as propostas teóricas dos sociólogos Bourdieu e Giddens traduzem um sentido mais abrangente sobre a influência que o espaço desempenha no progresso, dinâmica, evolução e transformação do indivíduo.

Por outro lado, o binómio interação espaço e tempo de acordo com as propostas já referenciadas se definem tendo como base uma estrutura coletiva designada como agenciamento, ou seja, as dinâmicas reprodutivas e transformadoras na sociedade são desenvolvidas em forma de agência de interação social, ora as desigualdades sociais e assimetrias que o espaço apresentar poderá resultar em diferentes formas de exclusão social dos indivíduos condicionando a sua evolução.

No sentido inverso, Gieryn (2000), citado por Santos (2014, p.4) “na sua apresentação das várias formas como se tem tratado o espaço na sociologia, advoga um papel central para o lugar, mas defende que em vez de uma sociologia do espaço ou do lugar, toda a sociologia deve incluir uma sensibilidade para o lugar. O lugar estabiliza e concede durabilidade às categorias, diferenças, hierarquias estruturais da sociedade; compõe os padrões de interação presencial que constituem a formação de redes e a ação coletiva; incorpora e assegura normas culturais intangíveis, identidades, memórias”.

Em síntese, as diferentes categorias de hierarquia estruturais assim como os padrões de interação social são considerados elementos estruturante da agência. Importa referir que três dimensões consideradas essenciais permitem fazer uma leitura mais concreta sobre os eixos estruturantes da estrutura da agência. Assim sendo, os conceitos de habitus e campo e a teoria da estruturação reportada respetivamente a Bourdieu e Giddens, no enquadramento do que a sociologia entende por agência e estrutura agência serão tidas na reflexão que se segue.

Bourdieu apresenta diferentes perspetivas teóricas sobre o conceito de habitus referindo-se à capacidade de indivíduos em agirem independentemente e fazerem suas próprias escolhas livremente. Em (contraste, estrutura são aqueles fatores de influência que determinam ou limitam um agente e suas decisões). Nesse sentido, a noção de habitus para além de traduzir um conjunto de representações sociais tais como a forma de pensar, ser e sentir define também a forma como os indivíduos se estruturam e o seu campo de ação.

Relativamente a isso, Bourdieu (1996) trata as perspetivas objetivistas e subjetivistas como análises parciais: a primeira restrita à apreensão do sentido objetivo das práticas sociais; a segunda, limitada à dimensão do simbólico (representações, sentimentos, crenças) projetada pelos agentes. Ambas pecam por não alcançar o sentido

do jogo social que, na visão do autor, é dado na relação dialética entre as regularidades objetivas plasmadas nas estruturas (instituições) e essas mesmas estruturas objetivas incorporadas pelos indivíduos.

Por sua vez, Bourdieu (1996), sustentava que a noção de estrutura remete ao conceito de *habitus*, entendido como estruturas mentais ou cognitivas elaboradas para guiar-se pelo mundo social, e ao conceito de *campo*, concebível como redes de relações entre posições objetivas. *Habitus e campo* são noções relacionais, interligadas, que aparecem nos pressupostos bourdieusianos mutuamente referentes entre si, numa relação de *cumplicidade ontológica* e não de antinomia sujeito/matéria.

Salta-me à vista a conceção apresentada sobre o autor das redes de relações sociais e a interligação entre campo e habitus logo, as práticas sociais que orientam os habitantes do município de Cazenga apresenta uma rede de solidariedade muito sólida cuja forma de sociabilidade predominante é caracterizada pelo sentimento de nós. Esse sentimento, deu origem a redes muito fortes entre os grupos sociais tornando-se numa estrutura de agência conforma as abordagens dos autores acima.

Para Bourdieu (1996) os conceitos de estrutura e de agência não são a mesma coisa. São conceptualizações diferentes que remetem para uma modernidade reflexiva que destaca a capacidade de ação de cada ator para transformar a sociedade. A agência enaltece essa capacidade de dinâmica social a partir da ação de cada ator, enquanto a estrutura corresponde aos processos sociais e que de alguma forma ditam uma constante e permanência |reprodução de normas e padrões sociais, os quais tendem a condicionar de alguma forma a ação dos atores sociais. E é nessa dialética entre estrutura e agência que compreendem as dinâmicas sociais.

O conceito de Habitus pode ser ainda entendido como um conjunto de disposições culturais que definem os indivíduos, grupos dentro de uma comunidade. Na mesma linha de análise, Bourdieu (1983, p. 61) define o habitus “ como um sistema de disposições duráveis e transferíveis a partir da incorporação das experiências vividas, atuando como matriz estruturante das percepções, apreciações e ações dos autoressociais. Grosso modo, seria o conjunto de valores, representações e crenças incorporados pelos indivíduos ao longo de suas trajectórias sociais”

Relativamente a noção de campo segundo Bourdieu, (1996) é entendida como um espaço estruturado no qual os agentes interagem e competem por uma posição que os projetem como detentores de poder (simbólico) e os permitam exercê-lo. Sua gênese reside nas lutas simbólicas entre os agentes no interior dos subcampos e do grande campo em busca da subsistência e da reprodução material e simbolicamente, renovando o pressuposto da interação entre estrutura e agência no direcionamento dos fenômenos sociais.

Bourdieu foi mais exaustivo ao reafirmar que às relações objetivas que são constitutivas da estrutura e que orientam as lutas entre os agentes para sua conservação ou transformação. E nesse sentido, o *campo* consiste em um espaço de conflito dentro do qual se desenvolvem lutas para consignar o monopólio sobre uma espécie específica de capital (material, simbólico e social), edificando uma autoridade ou poder legítimo. Configura-se então, um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas que demarca o espaço de luta pela definição das regras do jogo inerentes às relações sociais.

Em síntese, Bourdieu, 1990, confirma que a conservação ou mudança de um estado de coisas num campo social é produto de uma dinâmica interativa na qual os sujeitos intervêm não meramente como suporte passivo: ao agente cabe a decisão de se submeter a tal estado de coisas ou de estabelecer lutas simbólicas pela sua subversão. Decisão esta que depende da definição de estratégias e táticas de ação de cada ator dentro do campo, dos princípios avaliativos que elabora quanto as suas condições de intervenção, do modo que concebem seu *campo de possíveis* e segundo seus próprios interesses individuais e grupais.

Refletindo sobre a estruturação uma das figuras de maior destaque da sociologia do século XXI, apresenta uma contribuição vasta e sólida sobre a estruturação, sua essência, processo e a sua dinâmica.

Nesse sentido, a resposta que Giddens (1989) oferece ao problema fundacional da Sociologia articula-se naquilo que comumente se conhece na produção deste autor como *teoria da estruturação*, da qual o núcleo formador reside nos seus conceitos de estrutura, sistema e dualidade de estrutura, especialmente exposta em *A constituição da sociedade*.

A teoria da estruturação visa a mediação entre ação/estrutura observando a influência que esta cognitividade atribuída à ação humana exerce sobre a estrutura

social e problematizando a intencionalidade e a racionalidade – para Giddens (1989) implícitas na ação e projetadas discursivamente – que estão relacionadas à estruturação e reestruturação das instituições. Para tanto, o autor chama à roda e confronta pensadores como Parsons, Merton, Habermas, Durkheim, Schultz, para expor a incipiência tanto do objetivismo quanto do subjetivismo e reafirmar a proficuidade da sua proposta: a cumplicidade inerente à relação ação-estrutura.

Giddens (1989) concebe a estrutura basicamente como um sistema coercitivo, e ressalta o caráter da dualidade estrutural na configuração da ação: de um lado, a estrutura exerce constrangimento ou limitação sobre o agente, de outro, oferece-lhe habilitação e possibilidades.

A abordagem acerca do analfabetismo e desemprego em Cazenga será adiante contextualizada com tais pressupostos para maior inteligibilidade e compreensão das dinâmicas sociais resultantes da ação dos indivíduos, que em situação de vulnerabilidade se deparam com constrangimentos da estrutura que tendem para a manutenção de padrões de exclusão social e a limitar o campo da habilitação e das possibilidades desta população analfabeta e em situação de desemprego.

2.2. A exclusão social como processo disruptivo entre o indivíduo e a sociedade

2.2.1. A exclusão social como problema relacional de laços das pessoas e grupos

O sociólogo francês Robert Castel (1995), citado por Diogo (2015, p.9) considerava que “a exclusão social representa o estado extremo de um *processo de marginalização* ao longo do qual se vão quebrando os laços entre o indivíduo e os sistemas sociais, dentre os quais são os mais importantes os laços com o mercado de trabalho e os que ligam o indivíduo a família e aos amigos, adquirindo uma dimensão afetiva”.

Nessa senda, a exclusão social é vista como problema relacional de laços das pessoas e grupos quando o estado de marginalização cria barreiras para os indivíduos atingirem determinados objetivos independente dos laços pessoais ou de grupos que tem com os demais. Relativamente à quebra de laços entre os indivíduos e o sistema social, ocorre quando os mesmos não possuem quaisquer habilitações literárias, qualificações

profissionais, ou outro tipo de requisito para o exercício de determinadas tarefas ou funções socialmente estabelecidas.

Castel (2010, 2008, 2005) citado por Rosa (2012, p.23) entende por exclusão social um “fenómeno que, na contemporaneidade, se dá devido às mudanças nas relações de empregabilidade. Essas mudanças, especialmente ocorridas no final do século XX e início desse século, acentuam as formas de desigualdade social pela forma dinâmica como o emprego e o desemprego têm flutuado neste período”.

Embora o autor se refira à situação da França e a este contexto de vida e de emprego, seu trabalho tem sido amplamente aplicado em Angola, na medida em que na última década os vínculos de trabalho têm tomado uma direcção na contramão do século passado. Isto é, a maioria das pessoas encontra-se no momento em situação de emprego, precário, designados de outro modo como trabalham por conta própria.

Os autores apresentam uma definição mais operacional sobre o conceito de exclusão social como problema relacional de laços das pessoas e grupos, citando Capussa (1998) que sinalizava o fato de a exclusão surgir com a agudização das desigualdades (indissociável dos mecanismos de produção destas,) resultando numa dialéctica de oposição entre aqueles que efetivamente mobilizam seus recursos no sentido de uma participação social plena e aqueles que, por falta desses mesmos recursos que ultrapassavam a esfera económica.

Os sistemas sociais criam barreiras como por exemplo a exigência de determinadas qualificações, ou experiências profissionais para ocupação de posições sociais no mercado de trabalho. Essa situação apresenta-se como um fator de marginalização pois, muitos indivíduos por força do conflito armado, (falta de oportunidade, insuficiência de escolas públicas, falta de meios financeiros para frequentar as escolas privadas) acabam ser relegadas para a sua sorte, ou seja, tornam-se vítimas do processo de marginalização resultando num problema relacional de laços de pessoa e grupos.

Os indivíduos quando excluídos, por não possuírem as qualificações profissionais e científicas exigidas, têm como escapatória ou alternativa o mercado informal. Importa referir que o mercado informal representa para muitos indivíduos um

fator de inclusão social, por se apresentar como a única opção para garantir a subsistência, e a manutenção de muitas famílias.

Na sequência, Castel (2008, p.21) citado por Rosa (2012, p. 22) abordaram que “o termo exclusão pode ser entendido como processos que levam a situações de degradação e vulnerabilidades sociais, o uso indistinto do termo pode ocultar uma questão social maior, como o rótulo de „qualificação negativa”.

A análise do conceito de exclusão como problema relacional de laços de pessoas e grupos foi marcada por uma pluralidade de fundamentos apresentado por vários autores, Castel citado por Rosa (2012, p.23) uma vez que o “termo é aplicado a uma variedade de situações e que descreve processos, estados e situações de vida, trajetórias diferentes de sujeitos distintos numa mesma sociedade, sua aplicação pode ter também significado desigual. Isto é tomar-se o termo exclusão ou inclusão de forma descontextualizada para explicar do mesmo modo processos de vulnerabilidade e de exclusão diferentes”.

Para a compreensão dos problemas relacionais bem como os laços de pessoas e de grupos, Diogo (2015, p.9) considerava que “(...) existem vínculos fortes entre a pobreza e a exclusão, a tal ponto que a pobreza necessariamente implica exclusão, embora o contrário nem sempre aconteça, o que é muito frequente e a sobreposição de ambos os tipos de problema na mesma pessoa ou família.

Fica evidente que o conceito de exclusão social como problema relacional de laços das pessoas e grupos é visto de várias formas no quadro da sociologia da vida quotidiana, ou seja, mereceu diferentes leituras sociológica com maior ênfase para corrente francesa. A avaliação da exclusão social é indissociável aos demais problemas sociais como a pobreza, desemprego, analfabetismo que de resto constituem o ponto fulcral desta reflexão.

Paugam (1995) citado por Rodrigues (2003) considerava que a noção de exclusão ultrapassa a de desigualdade, conferindo-lhe outro sentido assente não na oposição de interesse entre grupos sociais, mais essencialmente sobre a fragilidade, fundada na ausência de reivindicações organizada e de movimentos com potencialidades ao nível do reforço da coesão identitária das populações menos desfavorecidas.

Em síntese, a exclusão social quando não regulada pelas políticas públicas, aumentam os níveis de desigualdades sociais, pobreza, analfabetismo, desemprego, tornando-se num problema relacional de laços destas mesmas pessoas e grupos.

2.2.2. Exclusão social e pobreza como problemas sociais e complexos

Ao refletir-se sobre exclusão como problema social é pertinente ter-se em conta as diversas perspetivas apresentadas em torno da conceção do termo problema social e a sua complexidade. Por problema social entende-se todo um conjunto de fatos, situações, que ocorrem na estrutura social e afetam de forma direta ou indireta os indivíduos. Costa (2001, p.24) considerava que:

O termo "exclusão social" foi progressivamente utilizado nas Ciências Sociais após a publicação, em 1974, da obra de René Lenoir *Les exclus - Un Français sur dix*. Hoje, esse termo tem o carácter de conceito e encontra-se definido por diversos autores, sem grandes divergências de fundo entre estes. O conceito tem diferentes formulações, mas existe uma terminologia, de origens diversas, que tem vindo a ser associada ao tema da exclusão social e que acaba por determinar a aproximação entre os autores. A tudo isto não foi estranho o fato de que a expressão exclusão social foi primeiro vulgarizada pelo discurso político, passando só mais tarde a ganhar a dimensão de conceito. Neste contexto de novidade, o conceito de pobreza foi sendo esquecido, mais do que propriamente debatido”.

Robert Castel (1995) citado por Costa (2001, p37) define a exclusão social como “a fase extrema do processo marginalização entendido este como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam diferentes rupturas na relação do indivíduo com a sociedade”.

George (1973) citado por Costa (2001, p.37-38) problematiza o conceito de exclusão social como complexo, dado tratar-se de questões para as quais não há uma solução linear, quer pela incerteza no próprio enunciado, quer pelo desacordo na definição das causas, ou ainda pela inexistência de uma solução clara, exequível e testada a incerteza.

Ora, à análise do conceito de exclusão está intrinsecamente ligada ao de problema social, esta situação, constitui-se como uma das principais preocupações de sociólogos como Comte (1997) e Durkheim (1973) que formularam diversas teorias

sociológicas para compreensão da exclusão social enquanto problema social e nesta perspectiva de problema sociológico.

Segundo Comte (1997) na sua obra intitulada “Reorganizar a sociedade” definia como problema social toda alteração que afeta a forma de viver dos indivíduos dentro de uma estrutura social. Já Durkheim, sociólogo que se destacou para o desenvolvimento da sociologia como ciência social, define problema social como factos sociais que influenciam a forma de pensar, ser, agir e sentir dos indivíduos dentro de uma escala social de relações humanas.

Nessa ordem de ideias, Diogo, Casto e Perista (2015, p.9) argumentavam que o conceito de exclusão social “tem estado sujeito a diferentes definições, sobretudo a partir do momento em que, no princípio dos anos noventa do século XX, a Comissão Europeia adotou o termo, dando uma dimensão europeia a uma noção surgida sobretudo na escola francesa das ciências sociais. Pouco depois, possivelmente por influência da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a exclusão social passou a ser objeto de análise à escala mundial”.

, Por seu turno e neste contexto, pobreza é um problema social que deriva da falta de rendimento mínimos e necessário para o indivíduo poder garantir a manutenção quer para sua própria sobrevivência assim como das pessoas que o rodeiam.

Estes conceitos ligam-se a outra ordem de problema social que são as desigualdades sociais, tal como se apresentou antes. As desigualdades sociais representam um problema social complexo tendo em conta as assimetrias entre as classes sociais o que tem contribuído bastante para o aumento dos indicadores de analfabetismo, a pobreza, o desemprego, a criminalidade, a imigração etc.

Diogo, Castro e Perista (2015, p.9) sustentavam que “a desigualdade constitui uma das características mais complexas das sociedades. Revestiu formas diversas ao longo dos tempos, e continua a merecer crescente atenção nos dias de hoje, designadamente por parte de organizações internacionais”.

Os fatos acima narrados, espelham que à análise em torno do conceito de exclusão como problema social, problema complexo, deriva das desigualdades existentes na estrutura de uma sociedade, gerando formas de exclusão como a problemática do desemprego, analfabetismo, a emigração ilegal constituam a

representar problemas sociais universal e no município do Cazenga, não é uma exceção, resultante das desigualdades e assimetrias existentes entre os indivíduos.

De forma a sintetizar a abordagem supracitada, pode-se aferir que, a exclusão social em duas perspectivas: de ordem social, como sendo o processo em si, e de ordem individual, como a rejeição de um indivíduo por possuir alguma incapacidade para exercer determinadas responsabilidades. No mesmo diapasão, Xiberras (1993) considera como excluídos todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados, materiais ou simbólicos, de nossos valores. Na verdade, existem valores e representações do Mundo que excluem as pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados por incapacidade física, existem também excluídos por localização geográfica, por sentido de posse material, por todas as riquezas espirituais e pelas diferenças dos seus valores não reconhecidos, fatos que nos colocam perante uma exclusão de valores culturais.

Depois da anterior incursão sobre a exclusão social, desigualdades sociais, a pobreza representa uma das formas de desigualdades sociais cujas causas resultam de vários fatores tais como: a falta de transparência na governação, desemprego, os níveis elevados de estratificação social, a insuficiência de políticas públicas, etc.

2.2.1. Conceito de Pobreza

Por seu turno, Pereirinha (1992) citados por Rodrigues (1997) apontam que a pobreza é uma das dimensões talvez mais visíveis da exclusão social. Na perspectiva desses autores, há, uma distinção conceitual necessária para compreensão do fenómeno, o conceito de pobreza analisado enquanto situação de escassez de recurso de um indivíduo ou família dispõem para satisfazer necessidades consideradas mínimas, acentua o aspeto distributivo do fenómeno (as formas como os recursos se encontram distribuídos entre os indivíduos e/ou famílias na sociedade).

Já Diogo, Castro e Perista (2015, p.9) argumentavam que “primeiramente estabeleceu entre recursos monetários e outros tipos de recursos e, neste aspeto, uma forma muito útil de lidar com o assunto (capital cultural, capital escolar, capital social, capital simbólico e capital económico), se as próprias ideias de pobreza e de exclusão social tendem centrar as atenções nos indivíduos que as experienciam, não nos podemos esquecer que a sua produção e reprodução social apresenta uma importante componente estrutural”.

Quer dizer, se são pobres excluídos a sua condição de pobreza e/ou de exclusão constrói-se e reproduz-se, em boa parte, a partir de fatores estruturais que lhes são exteriores e anteriores, mas que, não obstante, não deixam de influenciá-los até ao limiar da determinação social dos seus destinos individuais.

Costa (1984) citado por Rodrigues et al, (1997) advoga que a evolução do conceito de pobreza, reflete em parte os diferentes contributos dessa abordagem, evidenciado uma progressiva desmultiplicação do conceito em várias dimensões que procuram enquadrar novas realidades associada à pobreza.

Para uma análise, mais completa das dimensões e tipologias de pobreza, o autor subdivide a pobreza nas seguintes tipologias: absoluta/relativa, objetiva, rural/urbana, pobreza temporária e duradoura.

Relativamente à primeira tipologia, o autor considera que a pobreza absoluta, baseia-se na noção das necessidades básicas, estando em causa várias dimensões inerentes à noção de recursos, (rendimentos, bens de capital, benefícios em espécie associado ao trabalho etc.) enquanto a pobreza relativa remete para a análise dos padrões sociais em geral.

Na tipologia em referência, o autor destaca a relação de complementaridade existente entre ambas com maior ênfase nas necessidades e rendimentos. Ou seja, a noção de pobreza, quer seja relativa como absoluta, resulta da ausência ou falta de rendimentos dos indivíduos para cobertura ou manutenção das necessidades consideradas como básicas, tais como o acesso a alimentação, vestuário, saúde tidas por muitos autores como direitos fundamentais essenciais.

A tipologia acima é visível e caracteriza uma parte da população inquirida, cujos indicadores de degradação de algumas condições sociais tais como habitação, alimentação, saúde e educação foi visíveis durante a investigação realizada.

A pobreza tradicional está associada a uma situação crónica, geralmente localizada no mundo rural, que enquadra um estatuto inferior e desvalorizado. A nova pobreza esta diretamente relaciona com as reestruturações económicas e tecnológicas e com os seus efeitos no sistema produtivo expresso nomeadamente no crescimento do desemprego estrutural e na precaridade do emprego.

René Lenoir (1989) citado por Costa (2001, p.28) definiu a exclusão social como a inadaptação na sociedade dos indivíduos que crescem sob diferentes formas, em contraste com a prosperidade do País. No entanto, não é possível atribuir ao autor o conceito de exclusão tal como o conhecemos hoje.

As pesquisas sobre a pobreza são, frequentemente, fundadas sobre uma dissociação discutível do universo dos pobres do resto da sociedade. Nas sociedades modernas, os pobres não formam um grupo real com fronteiras bem delimitadas. (...) A pobreza é uma noção demasiado equívoca para que se faça dela um objeto de estudo sociológico. É preciso considerá-la como uma pré-noção no sentido de procurar os meios de se afastar desta falsa evidência que domina o senso comum. (Da Costa (2001, p.28).

Costa (1984) citado por Rodrigues et al, (1997) sinalizam ainda que, a pobreza urbana afecta diversos grupos sociais, refletindo problemas associados a baixos rendimentos, e desemprego, a falta de qualificações (e a incapacidade de as desenvolver) à precariedade de emprego, às situações de doenças ou de problemas sociais diversos (toxicoddependência, alcoolismo, deficiência etc.), as pressões subjacentes aos processos de urbanização, estando essas associadas a mecanismos de discriminação e de segregação espacial. Quanto à pobreza temporária ou duradoura, segundo Rodrigues et al., (1997) reside no fluxo de saída e de entrada na pobreza de carácter temporário, delimitados no tempo;

Lamarque (1995) citado por Rodrigues et al, (1997, p.5) define a pobreza como “um do fenómeno integrante da exclusão, sendo aquela mais uma forma do que um resultado desta última, uma vez que a exclusão abrange formas de privação não- material, ultrapassando a falta de recursos económicos. A ausência ou insuficiência de recursos sociais, políticos culturais e psicológicos é enquadrada teoricamente pelo conceito de exclusão social”.

Manuel Silva (1984) citado por Costa (2001, p.15) sustentava que a “pobreza nas cidades foi agravada pelo modelo de desenvolvimento económico então prosseguido, quando o Estado não investiu na agricultura, já de si pobre, e agravou o movimento migratório da população rural para as cidades na procura de trabalhos melhor remunerados. Este fator, associado a oferta de trabalho na cidade,

maioritariamente mal remunerado para pessoas com baixas qualificações, aumentou e agravou a pobreza nos centros urbanos”.

As contribuições apresentadas pelo autor, sobretudo quando se refere ao surgimento da pobreza em cidades portuguesas, também se enquadra na realidade Angola, que se assiste hoje, um êxodo rural na cidade de Luanda que de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (2014) dos cerca de 30 milhões de habitantes que Angola possui, 12 milhões estão a residir em Luanda. Apesar do conflito armado ser um dos principais fatores de pobreza e exclusão social, por não ter sido acompanhado de políticas sociais que visavam garantir um investimento a nível das 18 provinciais que Angola possui.

Verifica-se uma excessiva concentração de serviços na cidade de Luanda verificando-se famílias em situação de extrema pobreza, segundo o INE (2014), a taxa de pobreza de Angola estima-se em 40% da população.

Silva (1984) citada por Costa (2001, p.34) descreve o quadro comparativo entre a exclusão social e a pobreza em dois sentidos. Num primeiro, para afirmar que “a pobreza tem uma dimensão cultural (...) e que este grupo requer uma atenção especial dos respectivos governos (...), cujas políticas económica e social devem ser orientadas para a eliminação das causas que geram a exclusão (...). Num outro sentido, utiliza a expressão para afirmar que o crescimento económico cria expectativas de consumo que aumentam o sentimento de exclusão”.

Relativamente às questões acima enunciadas, observa-se na primeira dimensão apresentada a componente cultural da pobreza, ou seja, parte das pessoas inquiridas na investigação, alegaram estar a viver a situação de pobreza e exclusão social por pertencerem a famílias cuja linhagem cultural é precária, por esse facto dizem estarem condenados pela cultura da família. Já a segunda, o incremento do crescimento económico de fato propicia e capitaliza um aumento na capacidade de consumo como resultado agrava-se ainda mais a exclusão social no seio da estrutura familiar.

Outrossim, a exclusão social e a pobreza são consideradas problemas sociais complexos, das ciências sociais e humanas com maior ênfase para a sociologia, economia e outras áreas das ciências sociais que de forma direta intervêm no estudo da realidade social dos indivíduos. Entretanto, as diversas causas sociais e efeitos da

exclusão social, de entre as quais se pode destacar as fracas qualificações, o analfabetismo e o desemprego. Ou seja, enquanto não houver um investimento dos Estados e Governos no incremento da literacia, criação de programas de alfabetização e aposta na criação de postos de empregos, então dificilmente se vai mitigar o problema da exclusão social e da pobreza.

Em síntese existe uma relação indissociável quando se aborda a exclusão social e a pobreza. Ora, quanto maior for a pobreza entre indivíduos ou grupos, então maior será a extensão da exclusão na sociedade. A interdisciplinaridade das ciências sociais e humanas quer seja a economia, o direito, antropologia, história e/ou demonstram que os conceitos em torno da exclusão social e a pobreza é universal, porém, variam em função do tempo, contexto e país.

2.2.2.2. Tipologia de exclusão social

A abordagem dos tipos de exclusão social foi apresentada por vários autores, porém, Costa (2001, p.45) apresenta um modelo mais simplificado de compreensão que se circunscreve no seguinte:

- a) De **tipo económico**. Trata-se de "pobreza, entendida (...) como uma situação de ação múltipla, por falta de recursos (...) normalmente caracterizada por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário (...) actividade no domínio da economia informal, etc (...).
- b) De **tipo social**. Neste caso, a própria causa de exclusão situa-se no domínio dos laços sociais(...). Exemplos típicos são os dos idosos que vivem na solidão, dos deficientes que não têm quem os apoie, dos doentes crónicos ou acamados (...).
- c) De **tipo cultural**(...) o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo podem, só por si, dar origem a exclusão social de minorias étnicas. Também (...) ex-reclusos (...).
- d) De **origem patológica**. (...) uma das causas de certas situações de sem-abrigo na Europa meninos na rua e de rua em África (...).
- e) Por **comportamentos autodestrutivos**. (...) Trata-se de comportamentos relacionados com a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, etc.

Nesse sentido, Paugam (2003) citado por Costa (2001, p.43) “identifica, a partir do critério da vulnerabilidade dos sujeitos, as seguintes formas de exclusão: o desemprego, a pobreza, a imigração, a reclusão, a pertença a bairros económicos degradados, a ausência de residência, a deficiência física, a toxicodependência, a

procura do primeiro emprego, a condição feminina, o isolamento do idoso ou a condição de criança”

Na mesma senda, porém, com elementos diferentes, Eduardo Rodrigues et al., (1996,) citados por Costa (2001, p.43) identifica as “categorias sociais desfavorecidas tradicionais e as novas categorias sociais. Incluem-se nas primeiras os idosos, nomeadamente os marcados pela insuficiência de recursos económicos derivada das baixas pensões, pela solidão e pela desintegração família, os camponeses pobres, caracterizados pela difícil rendibilidade de uma actividade tradicional, e os assalariados possuidores de fracas qualificações e baixas remunerações”.

Na perspectiva do mesmo autor, enquadram-se na segunda categoria os desempregados de longa duração, os grupos étnicos e culturais minoritários, cuja vivência é frequentemente associada a precariedade das condições de vida, as famílias monoparentais com privação de recursos económicas, as pessoas com deficiências, os jovens em risco, toxicodependentes e ex-toxicodependentes, detidos e ex-reclusos, os sem-abrigo, uma categoria heterogénea, e trabalhadores da economia informal.

A estas categorias os autores acrescentam ainda as mulheres, os jovens à procura do primeiro emprego, os indivíduos com doenças crónicas cuja debilidade física dificulta o exercício de uma profissão e beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido, uma categoria transversal.

2.3. O Analfabetismo e o Desemprego como eixos de Desqualificação Social

2.3.1. Vulnerabilidade social e o trabalho

A análise dos conceitos acima resulta de uma combinação de fatores que fazem parte da estrutura social cujos relatos da realidade social são diariamente difundidos pelo órgão de comunicação social. Por vulnerabilidade social entende-se como a condição de fragilidade, dependência que caracteriza os indivíduos tendo em conta o sistema de relações sociais. Ou seja, vulnerabilidade é uma característica atribuída a determinados grupos sociais tais como crianças, idosos, analfabetos, desempregados, mulheres e as famílias cuja subsistência depende em grande parte de outrem para a manutenção das suas vidas. Logo, a condição de vulnerabilidade apresenta um tipo ideal especial de como lidar com os grupos sociais.

A desfiliação enquanto processo estruturante da exclusão, a sua compreensão resulta do termo exclusão social, que segundo Costa (2001, p.37) entende como “a fase extrema do processo de marginalização, entendido este como um "percurso descendente, ao longo do qual se verificam diferentes rupturas na relação do indivíduo com a sociedade”.

Segundo o autor, a desfiliação é a fase final deste processo de sucessivas rupturas; ao longo da história, a principal origem da desfiliação tem estado na fragilidade do vínculo de trabalho e a novidade do Séc. **XX** é a de que as conquistas recentes de manutenção do homem num posto e trabalho estão a ser eliminadas.

Tendo em conta a definição acima, se pode perceber que a desfiliação é um processo que resulta da falta de inclusão refira-se exclusão permanente e reiterada do indivíduo para o exercício de determinadas oportunidades, acesso ao emprego, educação, saúde e outros benefícios generosos que a sociedade dispõe, e em que o deficit de qualificações é um dos determinantes a ter em conta. Nessa mesma ordem de ideias, Robert Castel coloca algumas questões relativamente ao uso indiscriminado do termo "exclusão social" e introduz a ideia de "desfiliação" num momento em que aquele ocupava o discurso, mais generalizado, da opinião pública, nomeadamente através das agendas políticas e dos meios de comunicação social.

Para Castel, (1995) o termo marginal, na sua acepção atual, aparece nos anos pós 1968 no seguimento do interesse então manifestado pelas atitudes em ruptura em relação ao "sistema, como se dizia na altura (...). Mas numa perspetiva histórica, o termo designa as populações relativamente as quais o modo de vida está marcado pela mendicidade, pela criminalidade e pelos ofícios infames.

O autor tem procurado traçar uma história da relação secular entre o trabalho e a criação de zonas de vulnerabilidade social, acentuando a importância da dinâmica dos processos contra a estática das situações: Trata-se menos de colocar os indivíduos nestas zonas do que clarificar os processos que os fazem transitar de uma para a outra, por exemplo, passar da integração a vulnerabilidade, ou basculhar da vulnerabilidade para a inexistência social.

Finalmente a desfiliação é entendida como o estado, ou antes, estados de privação. Onde se gera a exclusão do que o estado de exclusão em si. Ou seja, que a exclusão social resulta de um processo (biográfico e estrutural).

Outro processo a ser avaliado no âmbito da reflexão em análise, é o processo de desqualificação social, entendida na perspectiva de Paugam (2003) como o processo pelo qual os indivíduos, estando em situação prolongada de desemprego, são tomados a cargo dos serviços sociais do Estado, que passam a intervir na sua vida privada. É, sobretudo, neste sentido que a generalidade dos autores emprega o termo quando o utiliza sob o tema mais vasto da exclusão social.

De referir que o autor, procurou analisar os mecanismos da desqualificação social e as formas de resistência criadas pelos indivíduos reconhecidos institucionalmente como pobres (...) e incapazes de prover as próprias necessidades. A questão que se colocava ao autor era a de saber em que medida estas populações participam, elas próprias, na definição do seu estatuto social, o autor identificou três tipos de beneficiários da ação social: os frágeis, os assistidos e os marginais.

Os beneficiários frágeis foram caracterizados pela situação de precariedade económica derivada da integração intermitente no mercado de trabalho (com pequenos biscates ou trabalho sazonal) e por recorrerem pontualmente a ação social. Essa situação é frequente nos moradores do município do Cazenga, que maioritariamente não trabalham por força da intermitência do mercado de trabalho e, sobretudo pelo nível de exigência em termos de qualificações, e têm como única opção o recurso ao mercado informal (praça) e muitos recorrem aos tais pequenos biscates tais como (construção de casas e/ou trabalhos que ocorrem de forma sazonal).

Os beneficiários assistidos: foram caracterizados pela intervenção social prolongada de tipo contratual. Nestes, a guarda dos filhos seria um dos principais motivos dessa intervenção. Relativamente a essa tipologia, os indivíduos excluídos recorrem a instituições de solidariedade sociais tais como os centros de acolhimentos, aonde se define um regime de acompanhamento mediante contrato, o que muitas das vezes, acabam beneficiando os seus descendentes em situação de vulnerabilidade.

Por fim, os beneficiários marginais foram caracterizados por não pertencerem ao mercado de trabalho e por não terem quaisquer direitos fundados numa anterior

integração. Estes recorreriam pontualmente à ação social, muitas vezes para a obtenção de vantagens em espécie. Segundo Paugam (2003), os beneficiários frágeis sofrem de uma crise identitária e, muitas vezes, de um sentimento de amargura e de humilhação, oriundos da convicção de que o trabalho remunerado e estável funda o seu estatuto social. Os técnicos de intervenção social têm dificuldade em criar verdadeiros programas de inserção para estes indivíduos porque eles evitam tornar-se "assistidos a todo o custo e não acreditam no valor das soluções intermédias entre "o verdadeiro" emprego e a assistência".

Por sua vez Paugam (2003) sustentava que, a carreira dos assistidos caracteriza-se por certa distanciação dos técnicos sociais, a partir do momento em que tomam consciência de que as suas qualificações são uma limitação que lhes impossibilita a obtenção de um verdadeiro emprego. É assim que o autor afirma que os assistidos participam, pelo menos em certa medida, na definição do seu estatuto social.

2.3.2. A relação entre a origem social e o insucesso escolar ou analfabetismo

Vários são os autores que abordam a origem social e o insucesso escolar, alguns defendem o pressuposto segundo o qual “não é possível, por isso, compreender o fenómeno a partir de um modelo explicativo simples, embora seja esse o procedimento mais comum. Nessa óptica, Capucha (2010, p.4), abordava que, “é muito vasta a literatura sobre o tema. Reflecte diferentes visões da escola e do seu papel, além de diferentes avaliações sobre o modo como o desempenha”.

A abordagem às causas do insucesso escolar comporta enfoques que permitem ter em conta quer os alunos individualmente considerados e as suas famílias, quer as comunidades a que pertencem e as estratégias de autores coletivos como as empresas, as autarquias ou as associações; envolvem as instituições de ensino e formação e os organismos que as enquadram; passam pelos contextos mais vastos da economia, da sociedade e da cultura.

Bourdieu, (2003) considerava que (...) “a chamada “crise da escola”, a qual assume múltiplas dimensões, tais como: o fracasso ou insucesso escolar de grandes contingentes de alunos; a persistência das relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais; a perda da capacidade das qualificações escolares de assegurar posições sociais

distintivas”. Face ao acima exposto, de seguida passaremos em revista algumas categorias para melhor compreensão da dimensão do capital cultural.

1. Uma centrada no desajustamento entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos; 2. Outra centrada nos fatores “internos” e específicos do funcionamento do sistema de educação-formação; 3. Uma terceira focada na articulação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho (Capucha, 2010, p. 4-5).

Relativamente à primeira, o destaque recai na alteração de paradigma da linguagem ou concepção histórica que se vinha atribuindo à estrutura de escola contemporânea, tradicional quer em termos de ensino, formação e educação dos indivíduos cujas características eram peculiares ao contexto da situação cultural das famílias e dos alunos.

Mas na atualidade a capital cultural da família e do dos alunos na escolaregistou várias mutações a título de exemplo no passado a escola tradicional era um espaço onde se se privilegiava tendo em conta a construção social do género os homens em detrimentos das mulheres.

Essa situação, sobretudo em África com realce para Angola ocorria com alguma frequência, daí o fato de ainda hoje, registar-se um número maior de analfabetismo no seio das mulheres comparativamente aos homens. As famílias apresentam um capital cultural de influência que contribuía para que a mesma aceitasse essa estratificação de oportunidade tendo como mote a linguagem tradicional.

Para reforçar as abordagens apresentadas, Bourdieu (1979) e Coleman (1988) focalizam atenção às estratégias educativas familiares de classes populares e como se relacionam com a instituição escolar, para explicar a superação das desigualdades, entre elas, desigualdades educacionais. Assim, o conceito de capital cultural é tido como referência para explicar a situação socioeconómica das famílias e o desempenho escolar dos filhos. Afirma o autor que “se o capital humano possuído pelos pais não for complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, ele é irrelevante para o crescimento educacional dos filhos.

Na mesma senda, Capucha (2010, p.4) apresenta um balanço das teorias sobre a relação origem social e o insucesso escolar. Nessa ordem de ideias, considerava

que: “exclusão escolar, traduzida no abandono escolar precoce ou, se assim quisermos chamar, no insucesso escolar, foi revelando que a escola funcionava de modo inadequado à sua missão. Revelação tanto mais problemática quanto mais o capital cultural que a escola deveria assegurar a todos se torna relevante na sociedade e no mercado”.

Capucha (2010, p.4) sustentava também que

“a descoincidência entre a missão formal e o desempenho real da escola constitui, por isso, um dos problemas que há mais tempo preocupa as ciências sociais. Problema em parte criado pela própria escola, dada a promessa não cumprida de equidade e justiça social. Mas criado também pela tónica colocada pelas restantes instituições, desde o mercado de emprego às instituições da democracia e da participação cívica, na insuficiência do desempenho das escolas”.

A escola incluiu precariamente alunos de classes antes excluídas dos processos de escolarização, mas através da legitimação seletiva criaram-se formas de exclusão, também nos espaços escolares, justificada pelo fracasso escolar, repetência e abandono escolar. Esta nova forma de exclusão cria critérios seletivos de matrícula, políticas assistenciais vinculadas à escola legitimada a partir de uma ideologia que responsabiliza o aluno.

Relativamente ao segundo aspeto, centrada nos fatores “internos” e específicos do funcionamento do sistema de educação-formação, ocorre quando a escola em si, propicia formas ou modelos de exclusão para o seu ingresso por parte dos alunos que procuram uma oferta formativa gratuita, para continuidade das suas formações.

Na visão de Castel (2010) as políticas de renda mínima associada à condição de dependência do Estado, caracteriza-se como uma forma de discriminação, pois as famílias, „assistidas“ ou „protegidas“ por programas de renda mínima, vivem em condições de degradação social, visto que eles vivem em locais e condições de habitação impróprias e insalubres, seus filhos geralmente fracassam na escola e os pais no trabalho.

Segundo o autor, pode-se considerar que para as famílias assistidas pelo Estado, as políticas de „proteção“ e „assistência“ social, quando dissociadas de uma proposta governamental para a inserção do indivíduo no mercado „real de trabalho“, isto é, um trabalho que tenha como característica a estabilidade e a segurança, apresentam riscos

como a desagregação social. Tal situação fortalece ainda mais as políticas assistenciais, criando assim um ciclo vicioso entre a ausência de trabalho e busca por proteção social.

Paugam (2003) sustenta que a escolarização atua como parte do processo para a integração social dos pobres e assistidos sociais. Seus argumentos apontam para a escolarização como possibilidade de os pobres ocuparem atividades de trabalho mais qualificadas de modo a contribuir para a melhoria das suas condições de vida e de suas famílias. Desse modo, eles podem, até mesmo, promover a superação das adversidades e das vulnerabilidades que provém da pobreza.

Na mesma sequência, Dubet (2004), em suas pesquisas, explora a noção de desigualdade associada à exclusão. Ele explica que a escola representa uma das faces dessas desigualdades. Em sua opinião, as diferenças entre os sujeitos da escolarização têm sido acentuadas devido ao reconhecimento dessas diferenças pela escola que, em sua maioria, promove uma cultura distanciada da cultura do aluno e que não corresponde à cultura da maioria de seu alunado. Em decorrência disso, o desempenho escolar é baixo e a exclusão é um fato frequente nessas escolas.

Por conseguinte, Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. O termo da área econômica “capital” foi utilizado por esses sociólogos no estudo das desigualdades escolares como referência das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado.

Importa referir que a problemática que levou Bourdieu (1979) e Coleman (1988) a uma concepção ampliada do conceito de capital resulta fundamentalmente de evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais, levando esses sociólogos a considerar como outras formas de capital, tais como o capital social e o cultural, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer essa relação.

O conceito de capital econômico mereceu um destaque para compreensão da origem social do insucesso escolar e do analfabetismo. Nesse sentido, o Capital econômico na concepção de Bourdieu (1989) vê o espaço social como um campo de lutas

onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital.

O capital económico, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens económicos (dinheiro, património, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento económico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculo economicamente úteis, a curto e longo prazo.

Para o sociólogo, a educação escolar, uma das formas do capital cultural, é um recurso tão útil quanto o capital económico na determinação e reprodução das posições sociais. Principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (1980), Bourdieu (1980) desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital económico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados.

Essa teoria contraria a convicção, até então amplamente aceita, de que existe igualdade de oportunidade no sistema educacional. Por sua vez, Coleman (1988) define o capital económico como renda e riqueza material e também em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso.

Esse autor vê o capital económico como uma parte importante da relação que une a origem familiar às diferentes posições socioeconómicas. Portanto, como um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influenciam o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, é plausível esperar que famílias que têm capital económico elevado proporcionem a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a bens culturais variados de alta qualidade e a viagens de estudo. Além de cuidados cotidianos, baseados na presença permanente de um dos pais durante os anos de formação e de escolarização dos filhos, e de um local apropriado para o estudo dentro de casa.

Quanto a última dimensão, focada na articulação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho, assiste-se entre ambas variáveis uma relação de complementaridade. O elevado nível de analfabetismo que se registra no seio da

comunidade dos habitantes do município de Cazenga tem constituído fator condicionante para o ingresso no mercado de trabalho, dadas exigências que se apresentam.

Para uma compreensão mais exaustiva da abordagem acima descrita, serão apresentadas três dimensões pertinentes na análise das origens sociais, insucesso escolar e do analfabetismo nomeadamente o capital social, capital humano e o capital cultural.

Relativamente a primeira dimensão, o capital social, o **mote** central recai na abordagem de Coleman (1988) que compartilha a perspetiva que aborda o papel das famílias na construção de capital social por dois ângulos. O primeiro evidencia o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes sociais fora do lar. O segundo ângulo examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento individual de seus membros, especialmente para o desempenho escolar e cognitivo dos filhos. A segunda abordagem lança luz sobre os contextos tipicamente privados, informais, intensos e de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

De salientar que a noção de capital cultural surge da necessidade de compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais e a sua sociologia da educação caracteriza-se notadamente pela diminuição do peso do fator económico, em comparação com o peso do fator cultural na explicação das desigualdades escolares.

Nesse sentido, Bourdieu (1979, p. 76). Destaca três estados de capital cultural nomeadamente: “incorporado, objetivado e institucionalizado, e sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”.

Quanto ao primeiro estado incorporado, dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação dessa forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. A internalização exige investimentos de longa duração para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*). Esse trabalho deve ser realizado pessoalmente pelo agente; “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por

doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (Bourdieu, 1979, p.75),

Bourdieu (1979) considera igualmente que o capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da linguagem trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc. Para possuir os bens económicos na sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital económico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los.

Por último, o capital cultural institucionalizado ocorre basicamente na forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno – ou seja, o valor do título escolar – pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. (Bourdieu, 1979, p.76).

Em síntese, os três estados apresentados por Bourdieu (1979), traduzem a realidade sociológica dos enunciados das origens sociais, insucesso escolar e o analfabetismo como potencial fator de exclusão social. Finalmente, Coleman (1988) considera que o capital humano é medido pelo nível de instrução das pessoas. No caso das famílias, o capital humano, medido pela instrução dos pais, é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar da criança.

Assim como o capital económico, no qual as pessoas investem para auferir os benefícios que ele produz, para construir e acumular capital humano, a pessoa também precisa investir recursos e tempo na educação escolar, de modo que colha seus benefícios, seja na forma de um emprego mais bem remunerado, seja para obter uma

maior satisfação no trabalho, seja para atingir um *status* mais alto ou pelo simples prazer de adquirir um entendimento maior do mundo circundante.

No mesmo diapasão e de forma mais abrangente Sem (1999) inscreveu nos debates sobre a pobreza a nível internacional, a ideia de que ela se liga, por um lado, às oportunidades resultantes do modo como funcionam, com maior ou menor abertura, sistemas de referência como o mercado de trabalho, a segurança social, a ação social e as próprias instituições da democracia e, por outro lado, às capacidades incorporadas nas pessoas. A sobreposição dos dois elementos determina o grau e o sentido de mobilidade, a igualdade de oportunidades e o nível das desigualdades existente em cada sociedade.

2.3.3. A interação sistémica entre as baixas qualificações escolares |analfabetismo e o desemprego

As diversas leituras sociológicas apontam que existe um triângulo sistémico entre as baixas qualificações escolares, o analfabetismo e o desemprego. Porquanto, geralmente as baixas qualificações resultam da falta de oportunidade ou instrução escolar.

Capucha (2010, p.2) considerava que “a escola pública tem como desígnio formal a igualdade de oportunidades ela é, na ordem institucional moderna, a instituição à qual compete promover as condições necessárias à mobilidade social em função do esforço e do mérito, enquanto, ao mesmo tempo, deveria fornecer a todos o mínimo de “instrução pública” elementar com vista à participação social, o Estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum, condição do exercício duma actividade profissional bem-sucedida e da manutenção do mínimo de comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão”

Nesse contexto, a alfabetização surge como mecanismo de inclusão social dos cidadãos excluídos pelas exigências do mercado de emprego. Nesse sentido, pode-se dizer que indivíduos sobejamente conhecidos como desfavorecidos quanto lhe é dada a oportunidade para ingressarem no sistema escolar, dedicam de forma abnegada (esforçada) e o seu rendimento escolar acabam em muitas das vezes superando outros que pertencem a famílias de classes altas e médias). Esse quadro constitui-se como um dos principais desafios para a educação enquanto instrumento de inclusão social e formade reeducação das desigualdades sociais.

Por conseguinte, a educação torna-se como fator de desenvolvimento quando a sua abrangência e extensão transcende a um conjunto de exigências económicas esociais. Nesse sentido, Capucha (2010, p.6) salienta que a escola, o mercado de trabalho e as famílias formam um triângulo de reforço mútuo que em certas circunstâncias apela para o abandono escolar precoce. As empresas com uma estratégia conservadora de sobrevivência com base na força de trabalho intensiva e pouco qualificada – existentes em todos os setores de actividade e com todas as dimensões – absorviam com relativa facilidade jovens com baixas qualificações, funcionando como “atração” alternativa a percursos formativos mais prolongados e qualificantes”.

Capucha (2010, p.9) refere que o “cálculo das famílias e dos jovens relativamente à ausência de ganhos efectivos com uma escolarização mais prolongada empurrava-os para a aceitação de postos de trabalho de baixa qualidade que lhes eram oferecidos a troco de algum aumento dos parcos orçamentos familiares. Estas estratégias inconscientemente concertadas de grande parte do tecido produtivo, da escola e das famílias de menores recursos baseavam-se em dados objetivos – escassez dos orçamentos familiares, oferta de emprego sem qualidade e escola selectiva – e na crença de que a escola não podia mudar a sua orientação no sentido de substituir a seletividade pela inclusão. Parte desta crença vinha acompanhada do desconhecimento do valor efetivo dos diplomas escolares, quando calculado a médio e longo prazo e não apenas à saída da escola”.

Pesava ainda a ideia de que quem estudava não era para ser um trabalhador, mas para obter um estatuto socioprofissional, ao passo que quem tinha como futuro ser um trabalhador não precisaria estudar. Trata-se de uma extensão no ideário popular da oposição entre saber e fazer cultivada pela escola e pelas elites intelectuais e científicas. Este tipo de representação da realidade foi gerado num contexto que é seguramente já passado, pois hoje se estuda para ter acesso a uma profissão, e o exercício profissional, qualquer que seja o seu perfil, carece de aprendizagem permanente ao longo e em todos os contextos da vida.

Capucha (2010, p.10) argumentava a ideia segundo o qual “os alunos de meios mas desfavorecidos progredirem escolarmente, como mostra o fato de nos subsistemas em que esses alunos predominam, como sistema de aprendizagem e os cursos profissionais, o sucesso escolar ser maior do que nos cursos gerais, que apesar da selectividade que comportam apresentam piores resultados”.

2.3.4. Educação e formação ao longo da vida como fator de desenvolvimento e o papel da educação como fator de mobilidade social

Partindo da natureza da questão em abordagem, resulta-nos de uma fundamental necessidade de esclarecer desde já, com auspiciosa combinação de ideias, e definir o conceito de educação e enquadrar de maneira profunda a reflexão e o intercâmbio de ideias entre os diversos autores que nos serviram de suporte. A educação enquanto instrumento de ascensão ou manutenção social dos indivíduos, assume-se hoje como um desafio fundamental da formação para a vida. Nesse sentido, o artigo 26º da Declaração dos direitos humanos (2009, p.14) proclama o direito à educação para todos: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

O conceito de educação é largamente compreendido tendo em conta a sua dimensão, nessa conformidade a UNESCO (1974) caracteriza a educação básica como a base da educação permanente ao longo da vida, com duração variável consoante o desenvolvimento do país, com novos objetivos, que implicam novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas da educação, de modo que permitam que cada um se desenvolva plenamente, participe ativamente na vida social (educação, cultura e trabalho), se torne um cidadão produtivo e feliz, continue a sua educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo a sua personalidade criadora e o seu espírito crítico e promovendo a sua saúde e bem-estar pessoal, social e ambiental.

Resende (1997) defende (...) a necessidade de se apostar numa formação permanente ou por outras palavras, na denominada **educação dos adultos**. A aposta na formação escolar contínua partia do pressuposto que a escola desempenhava uma função vital, na criação do espírito crítico, de iniciativa, de autonomia e de criatividade induzindo nos formandos o gosto pelo exercício da participação pública e cívica.

UNESCO (2012, p.9) revela que a escolaridade obrigatória, representa um objetivo que está longe de ser cumprido e que muitas crianças, especialmente os mais desfavorecidos, ainda são excluídos da escola. Na África Subsaariana, o número estimado de crianças fora da escola passou de 29 milhões em 2008 para 31 milhões em

2010. Globalmente, 47% de todas as crianças fora de idade escolar primária provavelmente nunca o farão.

Para Resende (1997) A ausência de competências escolares diminuí, ou mesmo anulava, a propensão à participação em movimentos cívicos, de reivindicação política e defesa dos direitos de cidadania.

Segundo a UNESCO (2012, p.17) A África Subsaariana registrou a proporção mais alta (35%) da população mundial de repetidores de educação primária, apesar de que a região registrou um avanço sustentável durante a última década. • De acordo a dados obtidos de provas de hogares, na África Subsaariana, os 14% dos alunos das escolas primárias provenientes das zonas más pobres repetem um grau em comparação com todos os 10% provenientes de zonas mas ricos.

Akkari (2017) citado por Souza e Kerbaudy (2018, p.668) salienta que o debate internacional sobre o direito à educação corresponde um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais.

Souza e Kerbaudy (2018, p.669) “reconhecimento da educação como um direito humano demonstra a sua importância enquanto aspecto fundamental para a promoção da dignidade humana, em especial, pelo seu caráter de imprescindibilidade para o exercício da cidadania. A dignidade da pessoa humana constitui valor crucial para a natureza e progressividade dos direitos humanos. Desse modo, o seu reconhecimento deve ser garantido pelos direitos capazes de promovê-los”.

Cury (2008) citado por Souza e Kerbaudy (2018, p.669) defende:

“a definição da educação enquanto um direito humano que compreende sua proteção tem uma dimensão que ultrapassa a consideração dos interesses meramente individuais. O reconhecimento do direito à educação legitima a concepção de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. O acesso a esse bem fomenta no indivíduo a capacidade de se apoderar de padrões cognitivos e formativos, que serão decisivos para a ampliação das possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar com a sua transformação”.

Bobbio (1992) citado por Souza e Kerbaudy (2018, p.670) considera:

“a existência de um direito implica sempre a existência de um sistema normativo, “(...) onde por „existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito t em como correlato a figura da obrigação”.

Souza (2018, p.670) o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi reafirmado em 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Nesse documento, foram estabelecidos dez princípios que visam o desenvolvimento da infância, dentre eles, o que certifica que a criança tem direito a receber educação escolar gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos também foram reafirmados no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e no Pacto Internacional de direitos económicos, sociais e culturais; ambos de 1966 e, também, em 1989, pela Convenção sobre os Direitos da Criança.

Ferreira e Ferreira (2007) citados por Souza (2018, p.671) considerava que:

Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a envidar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura económica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressados em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Compreender essas diretrizes permitirá identificar as linhas que influenciam a definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto dos países signatários.

Neste processo, para Ferreira e Ferreira (2007, p.) citados por Souza (2018, p.671) argumentava que:

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje conta com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Souza (2018, p.672) assim, “uma das soluções normativas apresentadas pelas agências multilaterais para superação da exclusão e da marginalidade de grande parte do contingente em situação de vulnerabilidade social é o da educação para todos”. Na sequência, serão apresentadas e analisadas as Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), publicadas pela UNESCO.

Nesse viés, Torres (2001) citadas por Souza (2018, p.673) afirmava “que a Declaração de Jomtien reforça a centralidade da Educação Básica como prioridade a ser alcançada universalmente, isso porque a educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano”.

Segundo Gomide (2007) citado por Sousa (2018, p.674) “a Declaração Mundial de Educação para Todos representa não apenas a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, mas, também, um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2000) veio reforçar estes objetivos focando a atenção na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos e não na obrigatoriedade de frequência. A nova cidadania exige uma nova literacia em que cada um esteja permanentemente preparado para novas situações, para trabalhar com máquinas mais ou menos sofisticadas, para comunicar pela internet, para ser capaz de criar o seu próprio projeto de trabalho de se orientar no meio de tanta publicidade, fazer pela sua saúde e bem-estar, construir a sua autonomia e liberdade na responsabilidade de viver com outros. Já noutra perspectiva, mas com vista a sistematizar a relevância do conceito educação para o estado de realização do ser humano e garantir a sua manutenção com a sociedade no quadro das funções que exerce, Delors (1996, p.101), sustenta que a “educação ao longo de toda a vida é a chave que abre portas ao século XXI”.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos o art.º 26.º refere que “Todos têm direito à educação, para uma obrigação de uma educação ao longo da vida sob o risco de que o indivíduo que não faça fique sujeito a perder as oportunidades que a sociedade lhe oferece.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “todacriança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. O documento considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI

Bauer (2008) citado por Souza (2018, p.674) “aponta que o documento produzido em Dakar, permite inferir que o direito à educação é o principal argumento justificativa para as propostas e acordos realizados. Assim, “sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação”.

Para a UNESCO, (2000) A redefinição do prazo das metas para 2015, estabelecidos na Declaração de Dakar, aponta a limitação do alcance das metas estabelecidas em Jomtien. Além disso, o documento de Dakar mantém como prioridade a Educação Básica como nível fundamental. Denota-se a referência de uma “educação para todos”, que só terá seu viés equitativo, ao priorizar categorias de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Além disso, observamos a preocupação com a qualidade da educação e a necessidade de assegurar sua excelência a todos.

Para Sousa (2018, p.675) fazendo um paralelo entre os dois documentos, Torres (2001) aponta que a Declaração de Jomtien (1990) enfatizava que:

“O aproveitamento de oportunidades educacionais, propôs a busca de equidade e qualidade, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da Educação Básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem. A Declaração de Dakar, por sua vez, deu centralidade à educação como direito, ratificou a busca de equidade e qualidade, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a

necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino”.

Em maio de 2015, na Coreia do Sul ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO na cidade de Incheon. Neste evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para todos relativos ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030. No que tange aos princípios foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativo, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito (UNESCO, 2015).

Souza (2018, p.675) sustentava que “em Novembro do mesmo ano, ocorreu a 38ª Reunião da UNESCO, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desdobramento das definições resultantes dos acordos celebrados no Fórum Mundial de Educação de Incheon e apresentou as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 à 2030. O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030. Trata-se, pois, do mais recente marco internacional no que tange a garantia do direito à educação”.

Entre os compromissos firmados pelos países, foi reiterada que a consagração do direito à educação é uma responsabilidade dos Estados Nacionais. Para que sua garantia seja efetivada e considerando a realidade e possibilidades econômicas dos países, deve ser investido, no mínimo, o equivalente de 4 a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) ou de 15 a 20% do total do orçamento público em políticas educacionais. É reconhecida a importância de viabilizar todos os recursos possíveis para apoiar o direito à educação (UNESCO, 2015).

As metas estabelecidas vão: garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar; garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e

qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Essa situação vai permitir eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis e; garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

Para Stoco (2013) citado por Souza (2018, p.678) “as Declarações, uma vez estabelecidas no plano internacional, advogam para um espírito valorativo do conceito da educação enquanto um direito humano inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente. As proposições dos textos remete-se a uma linha de princípios educacionais que são constitutivos de uma visão social de educação que se pretende partilhada como ideal da condição humana”.

Segundo a UNESCO (2012, p.32) “África Subsaariana registra as taxas más altas de abandono escolar (42%), significa que, provavelmente, más dois alunos em cada cinco que ingressaram na escola em 2009 não chegaram no último grau de educação primaria. Em toda África Subsaariana, aproximadamente um em cada seis alunos (17%) deixaram a escola prematuramente antes do segundo ciclo”.

Outra figura eminente que devemos ter em conta na formulação e compreensão do conceito de educação e que Coménio (1966, p.113), argumentava a ideia segundo o qual “A educação seria um processo a desenvolver durante toda a vida do indivíduo, em que este deveria não saber tudo mas ter bases que lhe permitissem, ao longo da vida, reflectir, dar a sua opinião e desenvolver-se na sua plenitude”.

Para a UNESCO (2012, p.32)

“em nível de sociedades e economias, a conclusão da educação primária (e secundária) contribui para o desenvolvimento do capital humano, fator fundamental para o crescimento económico. A desigualdade no âmbito da educação replica a marginalização nas populações desfavorecidas o que pode levar a um custo social mais elevado e a uma menor coesão social”.

As reflexões apresentadas em torno do conceito de educação constitui uma ferramenta para o enquadramento do analfabetismo, que é entendido como desconhecimento das técnicas de utilização da escrita, traduzida como a impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem e escrita que trata das questões concretas ligadas à vida quotidiana.

Nesse ínterim, a educação e a formação ao longo da vida, é um processo contínuo que deve fazer parte do ciclo de vida dos indivíduos. A concretização desses binómio educação e formação só serão possíveis se os Estados se comprometerem no investimento a curto, médio e longo prazo no sistema de educação e direccionarem recursos financeiros, tecnológicos para que a formação e educação dos indivíduos seja uma realidade definitiva e não efémera como se assiste nos dias de hoje.

Para a UNESCO (2012) o abandono escolar precoce é preocupação, para muitas crianças, a matrícula no ensino primário continua a ser um desafio. Por exemplo, das 31 milhões de crianças em idade escolar que estavam fora da escola na África Subsaariana em 2010, mais da metade (55%) nunca foi matriculada, sugerindo que o acesso continua sendo um problema sério, tanto nesta região quanto em outras. Portanto, ao considerar o número de crianças que frequentam e abandonam precocemente a escola, é importante lembrar que há uma proporção substancial de crianças que nunca tiveram qualquer experiência escolar.

Por outro lado, a educação enquanto instrumento de manutenção, de justiça de liberdade e de diferenciação entre os grupos sociais constitui-se numa ferramenta indispensável para o progresso social e desenvolvimento de qualquer País. Nesse sentido, Moreira (2010, p.19) ao reafirmar que a “ educação, nos dias que correm, vê-se obrigada a procurar respostas às exigências da sociedade actual e também às atuais perspectivas sobre as exigências das sociedades futuras”.

A evolução nos sistemas de educação é fruto de uma necessidade. Nos países industrializados, dá-se hoje uma série de circunstâncias que condicionam a nossa vida e as próprias estruturas do sistema educativo. Algumas dessas mudanças residem nas transformações contínuas nas estruturas produtivas que provocam contínuas mudanças no trabalho, nos empregos e na empregabilidade.

Outro fator que leva ao abandono escolar precoce em termos de medidas políticas, as intervenções devem visar minimizar a entrada tardia no ensino primário (por exemplo, através de medidas como a eliminação de propinas escolares, campanhas desensibilização sobre a importância de entrar na escola na idade adequada, melhoria da idade dos alunos), e cumprir as leis que regulamentam a escolaridade obrigatória.

Melhorar a qualidade da educação, especialmente nos primeiros anos críticos, também representa uma importante intervenção em termos de redução do abandono precoce, e melhoria dos níveis de alfabetização e aprendizagem. Uma medida dos recursos alocados para a educação primária é o tamanho das turmas. Como exemplo, em todos os países de renda alta e média que relatam dados, as classes primárias têm menos de 30 alunos e, na maioria deles, o número é inferior a 20 alunos. Na África Subsaariana, o tamanho médio das classes primárias nas escolas públicas varia de 26 alunos em Cabo Verde a 84 alunos na República Centro-Africana. Em quatro dos dez países que reportam dados para esta região, observa-se uma média de 50 alunos ou mais por turma. (UNESCO, 2012)

Importa sublinhar, a necessidade de formação contínua não se restringe somente aos países industrializados como descreve o autor, mas estende-se igualmente para todos países pois que o mercado de trabalho impõe uma dinâmica de enquadramento e a componente da formação acaba sendo um fator determinante, quer seja nos países industrializados assim como os não industrializados.

Essa perspectiva, é reforçada pela UNESCO (2012) ao considerar que a entrada tardia subsequente aumentam a incidência de alunos com idade acima da média nas escolas. As hipóteses de abandonar a escola prematuramente aumentam à medida que o currículo - projetado para um grupo de alunos mais jovens - perde progressivamente sua relevância para o aluno e o custo de oportunidade de permanecer na escola aumenta em relação às alternativas. Particularmente no caso das meninas, o casamento precoce pode ser:

O ensino deve assentar em quatro pilares do conhecimento: “Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”. (Delors, 1996, p.88)

As categorias apresentadas por Delors (1996) evidenciam a complexidade do processo de formação ao longo da vida. O ato de educar e formar requer algum sentido de responsabilidade na medida em que (...) educar é ajudar as pessoas a transformarem-se, a realizar o seu potencial máximo, a libertarem-se de peias e grilhetas que impedem o desabrochar natural dos talentos de cada pessoa. Na mesma ordem de ideias, a concepção em torno da formação e educação ao longo da vida mereceu um aturado debate teórico tendo em conta sua pertinência.

Nesse contexto, Lima (2008), citado por Marinho (2015, p.17) sustentava que:

“Há muitos aspetos que são idênticos, mas há também muitas diferenças. A tradição mais interessante da educação de adultos está ligada aos movimentos de educação popular. Tem uma dimensão cultural muito forte e baseia-se numa ideia de partilha e de vivência colectiva que constitui a sua matriz de referência. Hoje, há várias “educações” de adultos. Mas o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida tende a ser marcado por uma proximidade à qualificação profissional e por uma lógica mais individualista. Nesse sentido, há uma diferença significativa entre os primeiros movimentos sociais em prol da educação popular e a realidade atual da educação e formação ao longo da vida.”

Fazendo uma avaliação crítica e reflexiva as preposições apresentadas por Lima (2008) e citadas por Marinho (2015, p.15), pode-se depreender que o termo formação na ótica deste, tem a sua base numa matriz cultural forte e sólida onde predomina o padrão de partilha colectiva do sentimento de pertença. A essa reflexão pode-se adicionar uma outra perspectiva defendida por Alcoforado e Ferreira (2011, p.17), que

“Por um lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como um príncipe encantado, disposto a resgatar a Cinderela (educação de adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação. Por outro lado, este debate aparece como uma ameaça às estruturas existentes da Educação de Adultos, não só porque vem dominado por preocupações económicas e profissionais, mas também porque promove uma visão fragmentada e dividida da aprendizagem”.

Delors (1996) define a educação ao longo da vida como todas as atividades que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros com o intuito de nos desenvolvermos e sermos cada vez mais adaptados.

Eurydice (2000, p.21) refere que “a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo; envolve competências gerais, profissionais e pessoais; e pode acontecer nos sistemas formais de educação ou em atividade não formais exigindo que haja motivação/abertura para a aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “processo educativo que facilita atualização sistemática de conhecimentos e competências, bem como a promoção de um espírito crítico e proactivo, no sentido de empregabilidade, da coesão social e de um novo conceito de cidadania”.

Sitoe (2006, p.284) segue a perspectiva de Neves e refere que “aprendizagem ao Longo da Vida é toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. A aprendizagem ao longo da vida traz consigo a consciência da nossa incompletude pois aprender implica necessariamente transformação.

Esse centro é o ponto fulcral de transformação do sujeito. Também Amin Maalouf, citado por Vieira (2007), acentua esta perspectiva de que a aprendizagem implica a transformação de toda a identidade daquele que aprende, pois, “a identidade de uma pessoa não é um patchwork, é um desenho sobre uma pele esticada; se tocar-se numa só das pertenças, é toda uma pessoa que vibra. (...) Não se reparte em metades, nem terços, nem se delimita em margens fechadas”. Ao transformar-se irá certamente produzir transformações nos diversos contextos nos quais se move.

Em todo esse processo de formação e educação ao longo da vida, a UNESCO (2000) desempenhou um papel determinante, ao caracterizar:

“a educação básica como a base da educação permanente ao longo da vida, com duração variável consoante o desenvolvimento do país, com novos objetivos, que implicam novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas da educação, de modo que

permitam que cada um se desenvolva plenamente, participe ativamente na vida social (educação, cultura e trabalho), se torne um cidadão produtivo e feliz, continue a sua educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo a sua personalidade criadora e o seu espírito crítico e promovendo a sua saúde e bem-estar pessoal, social e ambiental. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos veio reforçar estes objetivos focando a atenção na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos e não na obrigatoriedade de frequência”.

Em resumo, a educação e formação ao longo da vida deve ser vista por parte dos Estado como a conquista de um direito para todos alienados na construção de uma sociedade forte, comprometida com os valores e princípios educativos.

Importa referir que a declaração de Dakar segundo a UNESCO (2000, p.8) “ reunidos em Dakar em Abril de 2000, os participantes do Fórum Mundial de Educação, comprometeram-se alcançar os objetivos e as metas da educação para cada cidadão e cada sociedade”. Ainda segundo o documento, no compromisso de Dakar os países comprometeram-se:

- a) Os Governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas da educação para todos (EPT) sejam mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma eficaz por meio de amplas parcerias, num âmbito de cada país, apoiadas pela cooperação de agência e instituições regionais e internacionais.
- b) Reafirmaram a visão da Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, 1990,) apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança jovem ou adulto, tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.
- c) Acolhemos os compromissos pela educação básica feita pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula mundial para a Infância, (1990); na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); na Conferência Mundial

sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994); na Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Social (1995); na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995); no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996); na Conferência Internacional de Educação para Todos (1996); na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997); e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

Infelizmente o Estado angolano está muito longe dos acordos de Dakar pois a recomendação de Dakar sugere que os Estados devem gastar 20% dos seus orçamentos para educação.

Por conseguinte, a mudança de paradigma que se exige hoje é resultado de uma conjugação de esforços que dependem de várias estratégias que devem ser gizadas no plano individual e colectivo. Nesse sentido, a inclusão na vida ativa é feita com apoio de instituições. Hoje a educação e formação, nomeadamente para o trabalho, são uma necessidade para todos (UNESCO, 2000). A escola viveu muito tempo fechada, isolando-se da vida ativa e hoje é chamada a transformar-se para apoiar todos e cada umna sua educação ao longo da vida para ir reforçando a sua inclusão numa sociedade em acelerada e profunda mudança. Não bastam hoje certificados e diplomas escolares, é necessário que satisfaçam às necessidades dos cidadãos e que desenvolvam competências efectivas necessárias à sociedade.

Atualmente a educação, é forçada a encontrar respostas às exigências da sociedade moderna. No que se refere aos países industrializados, verificamos várias circunstâncias que condicionam a vida social e a estrutura do sistema educativo, nomeadamente: transformações contínuas nas estruturas produtivas que provocam mudanças no trabalho, nos empregos e na empregabilidade. Por outro lado, a ciência, a cultura, as tecnologias evoluem rapidamente, e esse fenómeno por vezes reforça o trabalho manual em competitividade produtiva, ou libertam o que trabalha para usufruir mais tempo livre para continuar indefinidamente a sua própria actualização da formação, seja para melhorar as suas competências mediante a aquisição de novas competências.

Segundo Delors (1996, p.88), o ensino deve assentar em “quatro pilares do conhecimento”: “Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de

matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” Aprender a fazer, afim de adquirir, não somente, uma qualificação profissional, mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa.

Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, que formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho, aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, prender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa.

Em Angola, após vinte anos de paz, o desenvolvimento no setor educacional ainda, esta lenta. Segundo Delors (1996, p.78), partem “de circunstâncias aleatórias quando não são tidas como prolongamento, dalgum modo natural, das duas primeiras.” Está claro que o conhecimento é de elevada importância nas sociedades modernas, e deve, sem dúvida, fazer parte da instrução de todas as pessoas.

Em suma, a mudança de paradigma no âmbito do primado da inclusão na vida ativa requer uma maior intervenção de todos para se redefinir uma estratégia global de inclusão e participação dos indivíduos independentemente no seu grupo de afiliação, situação social, etc.

2.3.5. O Analfabetismo como problema social e sociológico: um olhar comparativo de outras realidades

Na abordagem em referência far-se-á uma incursão se, efectivamente, o analfabetismo se constitui como um problema social. Relativamente ao analfabetismo segundo Passeyro (1989, p.218) “é produzido social e historicamente. As primeiras sociedades que manusearam a escrita consideravam – na como uma criação“sobrenatural que cada uma delas atribuía ao seu próprio Deus ou a um herói fundador.

Para os egípcios era um thot a cabeça de íbis; para os Gregos era cademas; para os celtas da Irlanda era oghan; se acreditarmos nos judeus teria sido Moisés que a teria recebido no senhor”.

Neste contexto, inicia-se a reflexão baseando - nos significados para o termo analfabetismo uma vez que ele se tornou uma realidade. Fazendo uma retrospectiva do analfabetismo em Angola, olhando de igual modo para outras realidades, diremos que todo tempo em que Portugal foi colonizando Angola nunca se interessou pela formação do homem angolano. Foi, sobretudo a igreja que apesar de em parte, ter servido como trampolim para penetração do colonialismo, ao menos se interessou pela formação dos angolanos, embora essa formação se revisse de carácter interesseiro.

Freire (2000) citado por Cavaco (2018, p.371) considerava que:

“problemática do analfabetismo tem de ser contextualizada do ponto de vista histórico e social, na sequência da progressiva valorização das competências de leitura e de escrita, a partir da segunda metade do século XX. No início do século XX, era designada analfabeta a pessoa que não sabia assinar o seu próprio nome. Mais tarde passou a designar-se analfabeta a pessoa que não sabe ler, nem escrever”.

Segundo Cavaco (2018, p.371)

“Assumi-se que a alfabetização é um processo longo e progressivo, de desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de cálculo, em evolução ao longo da vida. Essa evolução decorre das exigências sociais com as quais as pessoas se confrontam no cotidiano, nomeadamente, das oportunidades de aprendizagem, mas também dos processos de regressão a que podem ser sujeitas, ao longo da vida”.

Noutra perspectiva, mas no mesmo sentido, Lahire (1999) citado por Cavaco (2018, p.371) sustentava:

“o analfabetismo abrange “pessoas que se situam no nível zero de leitura e escrita até às pessoas que possuem estas competências mas que não são suficientes para ultrapassar determinado tipo de exigências diárias, abrange pessoas que, por diversas razões, não aprenderam a ler e a escrever e pessoas que desenvolveram essas competências mas que não as desenvolveram suficientemente e regrediram, por falta de uso das mesmas”.

Outro ator que desenvolveu ideias sobre a escola e o papel que desenvolve no processo de alfabetização, foi Resende (1997) descreve a escola como uma instituição voluntariosa e generosa em resultado do trabalho que realiza diariamente em particular a

importância detida pelo trabalho de socialização escolar nas sociedades modernas. A passagem pela escola fornece aos seus utilizadores importantes instrumentos para esses alcançarem a autonomia, dignidade, cidadania e o controlo reflexivo das emoções e dos comportamentos na vida de todos os dias.

Cavaco (2018, p.372)

“o analfabetismo resulta de diversos fatores que são interdependentes – as dificuldades económicas da família, os problemas de organização e funcionamento da escola e, por último, o escasso estímulo à leitura e à escrita nos contextos familiares, sociais e profissionais. O analfabetismo é um fenómeno com raízes sociais, culturais e políticas e não resulta, regra geral, da opção e da incapacidade das pessoas, apresentando-se como consequência de determinados contextos e circunstâncias que ultrapassam a esfera individual”.

Deste modo, Freire (200b, p.6) citado por Cavaco 2018, p.373)

“os analfabetos interiorizam o estigma social associado ao analfabetismo e nas relações sociais que estabelecem, podem manifestar uma desvalorização dos seus saberes e da sua cultura, ou seja, dos elementos estruturantes da sua existência e identidade. Os analfabetos, à semelhança dos oprimidos, em geral, “ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se da sua própria incapacidades”.

Cavaco (2018, p.372)

“o analfabetismo resulta de um conjunto de desigualdades, que se vão intensificando e reforçando-nos vários tempos e espaços de vida – as desigualdades socioeconómicas das famílias, que, com frequência, se traduzem em desigualdades no acesso à escola e ao sucesso educativo das crianças, o que por sua vez tem implicações no percurso social e profissional dos jovens e adultos”

Benavente et al., (1996) citado por Cavaco (2018, p.373) relatam

“nas relações sociais que estabelecem com pessoas detentoras de níveis de escolaridade elevados, os analfabetos podem apresentar este discurso de inferioridade e de desvalorização, reproduzindo as ideias veiculadas pelo discurso oficial, baseado na cultura letrada dominante, que se sobrepõe, desvaloriza e retira credibilidade à cultura tradicional, baseada na oralidade. Contudo, é necessário reconhecer que [...] nem as pessoas pouco ou

nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada”.

Freire (1972) citado por Cavaco (2018, p.379) “ao criticar as campanhas de alfabetização que defendem que “os analfabetos devem acumular de memória, aprender de cor a fim de repetir não só as letras, as sílabas, as palavras que lhes foram apresentadas, mas também os textos alienados e alienantes, que lhes falam dum mundo imaginário”.

Este entendimento amplo do processo de alfabetização remete-nos, simultaneamente, para as questões do analfabetismo literal, do analfabetismo funcional e do analfabetismo regressivo. Como menciona (Lahire, 1999, p. 136),

Por conseguinte, Resende (1997) atribui a pessoa analfabeta como iliterato e apresenta duas perspetivas sobre o papel que a escola exerceria. O primeiro mais estrito, traduz a crença no efeito positivo da expansão da educação no desenvolvimento macroeconómico. Tal correlação permite equacionar o apoio sustentado que a escola consegue conferir a economia através dos efeitos produzidos pelos títulos escolares no domínio da eficácia e da elevação da produtividade no trabalho.

Segundo Resende (1997) a referida crença funda-se numa óptica económica e tecnocrática suportada pela importância atribuída ao carácter utilitário e instrumental de todos os meios que garantam o crescimento sustentado, mas progressivo, das riquezas e da sua distribuição pelos consumidores. É através da equação estabelecida entre produtores e consumidores que se justificam os critérios de justiça baseados no mérito de uns em relação a outros. Aliás, estes critérios autorizam até a formulação de uma hierarquia baseada em estados de grandeza diferentes.

Na perspetiva de Resende (1997) a multiplicação do merecimento conduz a prazo ao encurtamento das desigualdades sociais. Alcançado este objectivo estão criadas as condições para o nivelamento das necessidades e dos consumos. Estamos na presença do **modelo de justificação industrial** em que a medida de aferição da qualidade dos literatos é dada pela eficácia ou eficiência demonstrada por estes indivíduos na utilização adequada das competências de literacia obtidas na escola. O segundo modelo, mais generalizado, abrange os constrangimentos causados pela existência de iliteratos no funcionamento harmonioso e equilibrado do sistema democrático.

Resende (1997) a demonstração da incapacidade em processar convenientemente a informação escrita, o cálculo e a leitura no quotidiano faz aumentar a passividade da participação pública entre os iliteratos. A garantia do modelo dominante de práticas e de atitudes face à defesa dos direitos de cidadania é conferida automaticamente por intermédio do prolongamento da escolarização e, correlativamente, pela elevação dos níveis de qualificação escolar.

Resende (1997) (...) A capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é maior naqueles que conseguem utilizar correctamente as suas competências de literacia. Estamos agora na presença de um **modelo de justificação cívico** que aparece associado às denúncias produzidas sobre o deficiente funcionamento da escola.

Quanto ao sistema colonial em si, só a partir dos princípios do século “XIX, começou - se a colocar Centros escolares em grandes aglomerações, tais como: Luanda, Benguela, Huambo e Lubango com interesse fundamental de responder às suas necessidades. À medida que os Portugueses se radicaram em território angolano, também se abriam escolas, sempre na satisfação das necessidades escolares dos seus filhos” (Faria, 2004, p.23-25).

Até na década de 50, a escola já existia em todo o “distrito de Angola até em 1965 já havia ensino superior em Luanda, Huambo e Lubango” (Faria, 2004, p.25). Na data supracitada, o acesso ao ensino superior era feito de acordo as classes sociais; ou seja, havia maior probabilidade de ingressarem ao ensino superior aqueles que faziam parte da classe da burguesia, ou aqueles que tivessem eventualmente laços familiares com pessoas que ocupavam um estatuto social alto, tendo em conta as desigualdades existentes e não só como também o regime colonial que vigorava.

Resende (1997) na verdade, as representações construídas sobre o binómio «iliteracia-literacia» só são enunciadas com a utilização de repertórios ligados às lógicas escolares, ou por outras palavras, com a utilização determinadas disposições práticas alicerçadas em formas de raciocínio enraizadas nas múltiplas experiências de natureza escolar. A deslocação do olhar para a escola é também o resultado da novidade da dupla designação de literacia-iliteracia, uma vez que o conceito de sentido similar já naturalizado está incluído nas reflexões em torno da alfabetização, do analfabetismo literal e no analfabetismo funcional.

No período pós-independência a educação sofreu “revezes temendo com a partida dos Portugueses. Surge a exiguidade de meios humanos capazes na área de educação e não só. Os poucos quadros intelectuais preparados sobretudo pela igreja não eram capazes de cobrir todas as necessidades e setores da nação” (Faria, 2004, p.25). A partir de 1975 Angola conhecia uma viragem no contexto da sua história, ao livrar – se do regime de exploração colonial. Logo, as bases para o relançamento de uma Angola próspera, eram delineadas. Partindo do pressuposto de que as bases para o desenvolvimento de qualquer sociedade assentam predominantemente na educação, Angola não apresentava quadros suficientes para cobrir as necessidades do país.

A igreja foi à instituição que com o seu poder, e encosto político conseguiu suplantar a monarquia, e garantir a formação de quadros angolanos que por sua vez haveriam de preencher e assumir lugares decisivos no país. Alguns desses quadros, eram formados com vista a dar continuidade à actividade que desencadeavam os missionários.

Por conseguinte,

“as escolas estavam sem professores e paradoxalmente havia um sem número de alunos, já que estudar era um dever revolucionário e porque o ensino era gratuito. Como forma de sair da crise, o Governo foi obrigado a instituir a colaboração docente a partir de outros setores de trabalho e a pedir o concurso estrangeiro, tendo vindo para Angola um contingente de quadros, do chamado bloco socialista, com quem o governo contava como amigo” (Faria, 2004, p.23).

Nessa óptica, Resende (1997) o trabalho de enunciação desta categoria está próximo de uma racionalidade construída à volta das formas culturais ligadas à produção e utilização da escrita, do cálculo e da leitura tal como são aprendidas na escola. Por outro lado, esta instância foi considerada como o único espaço que induzeste tipo de regressões culturais, não havendo qualquer tipo de referências, quer ao espaço das famílias, quer ao amplo território do mundo do trabalho.

Não tardou as escolas restringiram - se aos grandes centros urbanos, por causa da guerra que se estendera por toda extensão do território angolano. O problema do analfabetismo estava de novo longe de ser solucionado. A partir da década de

“90 a situação complicou-se, pois os centros urbanos estavam demasiado cheios de deslocados de todos os cantos. As escolas, já não suportavam tanta juventude carente e o ensino deixou de ser totalmente gratuito. É esta situação que se prolonga praticamente até hoje e precisa ser revista, de forma a minimizar o índice de analfabetismo que o nosso país suporta” (Faria, 2004, p.24).

Resende (1997) uma vez que a incapacidade dos iliteratos não lhes permitia o desempenho com qualidade e eficiência no seu trabalho quotidiano, quer no plano do exercício pleno da cidadania, uma vez que os iliteratos não eram capazes de defender com afinco os seus direitos cívicos em virtude das suas incapacidades em termos de utilização das competências de literacia em constante degradação.

Rela (2005, p.355) considera

“como uma das condições mais desfavorável para Angola, na altura da sua independência, a situação da sua população em condições muito pouco favoráveis para poder assumir a transição de uma estrutura colonial, para a de um país independente, a quem são exigidos conhecimentos específicos e muitos diversificados, para garantir o seu quotidiano. “Dois dos aspetos apontados foram o nível muito baixo de alfabetização de adultos e o nível de escolaridade das camadas jovens”

Outro, e não menos importante, foi o quase total desconhecimento de qualquer actividade profissional mais exigente que as tarefas menores do terciário primitivo, com excepção de minorias oriundas na generalidade das grandes famílias nacionais que desde o século XIX criaram uma tradição de trabalhar na função pública, embora só muito raramente em situações de chefias.

“Torna - se difícil direccionar a população para a área científica, pois poucos intelectuais e alfabetizados, perdiam – se num mar imenso de analfabetos espalhados por todo país, incluindo as grandes cidades como Luanda” (Faria, 2004, p.23). Vários são os motivos que se prendem com as causas e consequências do fenómeno em reflexão; as condições de produção do analfabetismo e do analfabeto tem as suas causas em fatores sociais, educacionais, políticos e económicos. Como consequências: o elevado índice de exclusão social, o desemprego, a desestruturação familiar, o elevado nível de pobreza.

Reveste-se de capital importância, a tomada de consciência nesta problemática, para que com a participação de todos, se minimize a breve trecho. Essa realidade pode ser

motivada por vários fatores endógenos, que de uma ou de outra forma tiveram uma influência directa no processo de educação, alterando completamente, o curso da sua história nos seus diversos sistemas estruturais.

Quando o segundo milénio acabou, as estatísticas educacionais eram muito preocupantes. No ano de

“2000 havia 875 milhões de analfabetos no mundo, segundo a organização das Nações unidas (ONU). Uma em cada cinco crianças entre os seis e os 11 anos, dos países em desenvolvimento, frequentavam a escola, e 60 por cento dos excluídos eram do sexo feminino. Novas estatísticas apontavam avanços na direcção do cumprimento das metas do milénio, estabelecidas também pelas Nações Unidas, em 2000, mas o saldo ainda é muito negativo” (Kindala, 2010, p.31).

Kindala (2010, p.31) “em Angola, a luta contra o analfabetismo vive uma fase de reestruturação. Entretanto, o quadro comparativo, pode em certa medida apresentar uma tendência de crescimento gradual motivada por numerosos fatores de natureza política, social, histórica até mesmo religiosa. A taxa de analfabetismo no país até 2010 era de 50%”.

Portugal, o conhecido país fundador da língua de Camões o grau de analfabetismo segundo Estatística [INE] (2014), estimava – se “na ordem de (5,2%) ” A incidência do analfabetismo neste país reduziu particularmente em algumas fracções da população rural onde a subsistência da família se apoia também em trabalho dos membros mais jovens e onde a escola se encontrava muitas vezes a distância, que dificultavam na presença regular. “Entre os que frequentam a escola muitos abandonaram - no sem concluir o ensino básico”.

Contrariamente Angola, Brasil e Portugal em Moçambique, a taxa de analfabetismo atingiu na ordem de (48%), da população, que mesmo tendo o Português como idioma oficial, convive com mais de 25 línguas nacionais e 33 dialectos. O arquipélago de Cabo verde no oceano atlântico, também fala dois idiomas: O Português e o crioulo Segundo o Instituto Nacional de Estatística de Cabo verde [INE] (2012) “a taxa de analfabetismo é de (14,7%), mas o País já atingiu o objetivo do milénio número 2, que é garantir educação básica de qualidade a todos”. Em São Tome e Príncipe, duas Ilhas do Golfo da Guine, segundo as estatísticas da Comunidade do País de Língua

Oficial Portuguesa [CPLP] (2012, p.100) “a taxa de analfabetismo atingiu (8,2%) da população”.

Segundo Kindala (2010, p.32) “de todos os Países que compõem à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), à Guiné -Bissau, apesar de passar por uma fase de reestruturação política após a guerra civil apresenta uma taxa atípica a outros Países. a taxa é de (45,8%)”. A pequena Ilha de Timor – Leste no Nordeste da Austrália também fala Português. Dos 800 mil habitantes mais de (40%) são analfabetos” (Kindala, 2010, p.32). O retrato acima desenvolvido demonstrou de forma evidente a dimensão do analfabetismo enquanto problema social tendo como base várias realidades.

Assim, verifica-se que o “analfabetismo, é um atributo que nos permite medir a proporção de indivíduos que nunca estiveram dentro do sistema de educação. Portanto é potencialmente analfabeto, todo aquele indivíduo que não chegou a ingressar na escola em fase de crescimento até à idade adulta” (Faria, 2004, p.25).

Independentemente da classe social ou estatuto que o indivíduo possui, não obstante a incapacidade de demonstrar no exercício de todas as suas atividades pelas quais lhe é cometido será considerado analfabeto. Porém, o analfabeto não se mensura pela função, classe social ou grupo, mas sim pela “capacidade de entender instruções escritas ou orais, necessárias para realização de tarefas” (Faria, 2004, p.24). Por outro lado, “A educação é um processo de socialização constante do indivíduo que tem por finalidade “fazer dele um ser verdadeiramente humano, um ser novo, assegurando, simultaneamente e em consequência, entre os cidadãos uma comunhão de ideias e de sentimentos sem os quais qualquer sociedade é impossível”. (Durkheim 2009, p. 59).

Assim sendo, “é considerada analfabeta a pessoa incapaz de exercer todas as actividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar da leitura da escrita e da aritmética em prol do seu próprio desenvolvimento e o da comunidade” (Faria, 2004, p.26).

Para uma compreensão mais profunda sobre o analfabetismo, necessita -se situá-lo económica, histórica, política e socialmente. Economicamente o analfabetismo pode ser visto como um dos principais “indicadores do subdesenvolvimento, a par de outros índices como a mortalidade infantil, o baixo rendimento per capita; a reduzida

esperança de vida. Nesse sentido, Ribas, (1998, pp.55-57) considerava “ a escrita como o saber acumulado que dela provém tem significado, historicamente um privilégio e conseqüente detenção de poder das classes dominantes. A diminuição do analfabetismo representaria o compartilhar do saber, e do saber do poder, e do poder do saber. A “igualdade de oportunidade tornar - se - ia perigosa demais para os que quisessem mandar e ter que lhes obedecer”.

PARTE III. O ANALFABETISMO E O DESEMPREGO NO MUNICÍPIO DE CAZENGA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ANGOLANAS

3.1. Um retrato sobre o analfabetismo, desemprego, condições socioeconómica e pobreza, em Angola, Luanda e Cazenga

Os dados estatísticos sobre a educação em Angola revelam de acordo com o Ministério da Educação, (2007, p.38) que “as primeiras escolas onde se instituiu a leitura antes da independência, foi em 1607, em Luanda, ao tempo do Governador-geral D. Jerónimo de Almeida, construiu-se um primeiro colégio missionários afecto aos padres jesuítas e destinava-se a preparação de futuros sacerdotes e jovens, que pretendessem ali instruir-se educar-se. Contudo, desde 1605, já funcionava uma escola de primeiras letras e onde o primeiro mestre terá sido o I. António de Sequeira. Pensava-se, que essa escola terá sido uma das primeiras de toda África negra”.

Relativamente aos dados demográficos de Angola de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2014, p.31-35) no quadro do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola de 2014, o primeiro realizado depois da Independência Nacional, permitiu ter um retrato relativamente actualizado da população, maior activo da Nação e principal destinatário das políticas públicas. Os resultados do Censo 2014 mostram que a população residente em Angola era de 25,7 milhões de habitantes, desigualmente distribuídos no território, maioritariamente residentes em áreas urbanas (62,6% da população total) e com uma forte concentração na província de Luanda, onde habitam 6,9 milhões de pessoas (mais de um quarto da população do País), o que equivale a uma densidade de 368 pessoas por km², bem acima da média nacional de 20,7 habitantes por km². Seguem-se como províncias mais povoadas a Huíla, com 2,5 milhões (10%), Benguela, com 2,2 milhões (9%), e o Huambo, com 2 milhões (8%). As províncias com menos habitantes são o Namibe e o Bengo, respectivamente, com 495,3 mil (1,9%) e 356,6 mil habitantes (1,4%). As províncias com menor densidade populacional são o Cuando Cubango e o Moxico, com menos de 5 pessoas por km².

Quadro 05: População por área de residência, segundo o sexo, 2014

| País e área de residência | Total N° | % | Homens N° | % | Mulheres N° | % |
|---------------------------|------------|------|------------|------|-------------|------|
| Angola | 25 789 024 | 100 | 12 499 041 | 100 | 13 289 983 | 100 |
| Urbana | 16 153 987 | 62,6 | 7 860 614 | 62,9 | 8 293 373 | 62,4 |
| Rural | 9 635 037 | 37,4 | 4 638 427 | 37,1 | 4 996 610 | 37,6 |

Fonte: INE (2014)

Os dados acima espelham a poluação angolana por área de residência segundo o sexo, e de segundo o INE (2014, p.31) a maioria da população em Angola são mulheres, 13 289 983, correspondente a 52% do total, enquanto que a população masculina é de 12 499 041, representando 48% do total da população.

De referir que Angola, é um País com mais mulheres do que homens. O Índice de Masculinidade (rácio homens/mulheres) é de 94,0. Isto significa que existem cerca de 94 homens para 100 mulheres. Todavia, de acordo com os dados disponíveis, esta situação estará a alterar-se. No último quinquénio, os nascimentos masculinos em Angola terão superado os femininos. Por cada 100 raparigas terão nascido 103 rapazes. As províncias com Índice de Masculinidade mais elevado, em que o número de homens é praticamente igual ao das mulheres são as seguintes: Zaire (98,8) e Bengo (98,4). A província com o Índice de Masculinidade mais baixo é a do Cunene, onde existem 88 homens por cada 100 mulheres. Seguem-se as províncias de: Huila (90,3), Benguela (90,3) e Bié (90,6).

Dados do Ministério da Educação (2015, p.34) indicam que “Angola é um extenso País, com uma superfície de 1.246.700 quilómetros quadrados (km²), mas demograficamente muito desequilibrado: vastas regiões não têm habitantes ou têm uma densidade demográfica muito baixa. Angola tem uma das mais baixas densidades demográficas, a nível mundial - somente 20,6 habitantes por km² -, ocupando a posição 163 no conjunto dos 207 países das Nações Unidas, que inclui vários Micro-estados”.

De acordo ainda com o INE (2014, p.32) Em 2014, o número de desempregados abrangia 1 739 946 indivíduos, o que corresponde a uma taxa de desemprego a nível nacional de 24%. A taxa de desemprego atinge sobretudo a população jovem entre os 15-24 anos. As taxas mais elevadas de desemprego verificaram-se na província da Lunda Sul e Lunda Norte com 43% e 39% respectivamente.

Já o Plano Nacional de Desenvolvimento- PND (2018-2022, p.39) sustentava que “a taxa média estimada de desemprego no período 2009-2014 foi de 22,0%, muito próxima da meta fixada na ELP Angola 2025 para 2015. Todavia, segundo o Censo 2014, a taxa de desemprego, a nível nacional, era de 24%, sendo praticamente igual por sexos - 25% para mulheres e 24% para homens (contrariamente à situação verificada na generalidade dos países”.

Em 2014, esta condição atingia mais severamente os grupos etários mais jovens (no grupo 15-19 anos, as taxas de desemprego ascendiam a 47% para homens e 44,6% para mulheres): em cada dois jovens um estava desempregado, o que pode potenciar uma situação social de elevada complexidade. No grupo etário seguinte (20-24 anos), em cada três jovens um estava desempregado

Relativamente a língua segundo o INE (2014) o Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto somente 49% na área rural. Já a taxa de alfabetismo a nível nacional é de 66%, sendo na área urbana cerca do dobro da área rural, respectivamente 79% contra 41%. Assimetria significativa é igualmente observada entre género, 80% nos homens, contra 53% nas mulheres. A população que não sabe ler e escrever é essencialmente idosa, apenas 27% da população com 65 ou mais anos sabe ler e escrever. É nas províncias do Bié, Moxico e Malanje, que se verificam as taxas de alfabetismo mais baixas, isto é, cerca de metade da população com 15 ou mais anos destas 3 províncias não sabem ler nem escrever.

Por outro lado, o INE (2014) ressalta também que em 2014, a proporção da população com 18 ou mais anos que concluiu o II ciclo do ensino secundário é de 13% da população, isto é concluiu a 12ª ou a 13ª classe. Por outro lado a proporção da população com 18 ou mais anos que nunca frequentou a escola ou não concluiu a 6ª classe é de 48%. Esta proporção aumenta nos grupos etários de 25-64 anos e 65 ou mais com relação ao sistema vigente.

Na mesma senda, os dados do (PND) (2018-2022, p.34) apontam que:

Angola continua a ter uma das mais elevadas taxas de fertilidade (5,9 crianças por mulher, em média no período 2010-2015), superando a média da África Subsariana (5,1) e bem acima da média dos países de baixo nível de desenvolvimento humano (4,6), o que projecta elevadas taxas de crescimento natural. Tendo por base uma taxa

média de crescimento natural da população de 3%, as projecções apontam para que, em 2017, existissem mais 2,7 milhões de angolanos, totalizando 28,4 milhões de habitantes. Esta dinâmica demográfica está bem expressa nos níveis excepcionais das taxas de dependência demográfica da população jovem que se registam em Angola, conforme revelado pelo Censo 2014. Por cada 100 adultos de 15 a 64 anos, temos quase tantos (93,8) jovens de menos de 15 anos e somente 4,6 seniores de 65 ou mais anos. A taxa de dependência de jovens é, em média, de 78,9 na África Subsariana. A estrutura etária da população é, pois, extremamente jovem: 65% da população tem menos de 24 anos, enquanto a população com mais de 65 anos representa apenas 2% do total nacional. A idade média dos angolanos é de 20,6 anos.

De acordo com PND (2018-2022, p.37) “o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Angola atingiu 0,533 em 2015, enquanto em 2000 era somente 0,390. Ou seja, desde o início do século, o IDH evoluiu a uma taxa média anual de crescimento de 2,08%, apenas superada, no conjunto dos 188 países analisados, pelos ritmos registados em 5 países nomeadamente Nigéria, senegal, Etiópia, Moçambique e Níger. No entanto, este nível de IDH coloca Angola na 150.^a posição entre 188 países, integrado no Grupo dos Países de Baixo Desenvolvimento Humano e a 3 lugares de integrar o Grupo dos Países de Nível Médio. Angola apresenta um nível de IDH superior a países como a Nigéria, Uganda, Senegal, Etiópia ou Moçambique, mas inferior a países como o Egipto ou a África do Sul. Está igualmente acima da média dos Países de Baixo Desenvolvimento Humano e da média dos países da África Subsariana

Outrossim, os dados do PND (2018-2022, p.38) apontam que “A expansão do sistema educativo constitui um pilar fundamental para a melhoria do desenvolvimento humano dos angolanos. O sistema educativo nacional registou, em sete anos, um aumento de 2,5 milhões de alunos. Em 2009, o sistema tinha inscritos 5,8 milhões de estudantes, número que cresceu para cerca de 10 milhões no ano lectivo 2018. A taxa de alfabetização de jovens e adultos atingiu 75%, quando no início do século não chegava aos 50%. Nos últimos anos, estiveram, em média, mais de 800 mil alunos em programas de alfabetização”

No que diz respeito aos dados sobre a pobreza, PND (2018-2022, p.39) considera que “quase metade da população de Angola terá saído do limiar da pobreza absoluta. A taxa de incidência de pobreza baixou de 60% para 36%. Esta redução da pobreza tem sido mais sentida a nível rural. É positivo o ritmo de redução da pobreza,

mas importa que haja um reforço e alargamento de âmbito das medidas que, directa ou indirectamente, podem contribuir para reduzir a pobreza e eliminar a pobreza extrema. A pobreza é um fenómeno multidimensional e, em Angola, tem uma expressão urbana e periurbana que não pode ser negligenciada. 59. Um dos instrumentos mais decisivos para reduzir a pobreza será a implementação de um programa de rendimento mínimo. Haverá que dar passos neste sentido, priorizando a população em situação de grande debilidade económica e social. É igualmente importante a definição de uma política salarial que, sendo realista, não deixe de ser justa. A intervenção directa das políticas públicas, visando uma repartição mais justa da riqueza e do rendimento, tem sido de reduzido alcance”.

O indicador de concentração da riqueza (coeficiente de Gini) tem registado uma evolução positiva (média de 42,7 no período 2010-2015) reflectindo, certamente, a redução do nível de pobreza, em particular a nível rural, e o alargamento de vários grupos sociais integrantes da classe média. Em Angola, este indicador é significativamente inferior ao registado no Brasil (51,5) e em vários países africanos, como sejam África do Sul (63,4), Zâmbia (55,6) e Quênia (48,5) ou Moçambique(45,6).

Importa referir que os dados do PND constitui um das fontes oficial do Estado angolano em termos de dados oficiais, porém, a realidade nacional traduz o nível de vida muito distantes das informações acima, pois com o surgimento da Covid-19 Angola registou um incremento de famílias que sobrevivem do lixo o que não severificava há alguns tempo.

3.2. Políticas públicas e estratégias de intervenção para públicos vulneráveis

3.2.1. Políticas públicas e atores

As políticas públicas resultam de um conjunto de estratégias e ações adoptadas pelos Governos centrais e locais para dar respostas aos diversos problemas sociais que enfrentam as populações. Elas por si só, surgem como respostas sociais para fazer face aos problemas. Nesse sentido, Gonçalves et al., (2015, p.13) considerava que:

(...) o conceito de políticas públicas não é uma tarefa fácil ou mesmo passível de ser feita através de uma única citação. Isso se dá porque o campo de políticas públicas é, originalmente, multidisciplinar, ou seja, abrange conhecimentos ligados a distintos

campos do conhecimento, como a ciência política, administração pública, sociologia, direito entre outras áreas. Os mais diversos usos e aplicações desses conceitos podem, entretanto, nos apontar caminhos que possibilitarão a nossa maior compreensão do que entendemos, hoje, por políticas públicas.

Parafraseando o autor podemos considerar que o conceito de políticas públicas é transversal aos diversos ramos do saber, porém, a sua essência reside na aplicação de instrumentos capazes de proporcionar soluções visando alterar o modo de vida da população. Na sequência, Gonçalves et al., (2015, p.14) sustentava que:

O ponto de partida para entendermos o conceito de políticas públicas reside na definição com relação ao seu escopo. Políticas públicas não podem ser entendidas apenas a partir do momento de tomada de decisão. Um longo processo anterior, que se inicia com o despertar da atenção governamental para uma situação considerada e reconhecida como um problema passível de atuação pública faz parte dos estudos de políticas públicas. Ainda que a tomada de decisão seja parte importante do processo, há possibilidade, também, da opção de não intervenção.

Nesse sentido, Lasswell, (1956) citado por Gonçalves et al., (2015, p.20) “ a perspectiva de etapas ou fases, baseada na ideia de que todas as políticas passariam pelos mesmos estágios, permitiu não apenas simplificar o complexo processo de produção de políticas, destacando seus aspectos centrais (formulação, implementação, avaliação, entre outros) como também facilitou e impulsionou o desenvolvimento do próprio campo de estudos”.

Deste modo, a descrição do conceito de políticas públicas na visão de Gonçalves et al., (2015, p.13) “referem-se, em primeiro lugar, à atuação dos governos, ou seja, a tudo aquilo que o Governo faz. São entendidas como (...) o resultado de um processo composto por disputas e conflitos no qual diversos atores e instituições procuram alocar suas demandas no limitado escopo da agenda governamental. Propondo o entendimento sobre a existência de problemas, oferecendo alternativas que gerem soluções, ou mesmo atuando de forma direta na execução ou avaliação de políticas concretas, as políticas públicas configuram um processo de escolhas, de disputas e de conflitos em busca de atenção governamental.

As categorias acima apresentadas em torno do conceito de políticas públicas saltou-nos à vista a expressão Governo, alocação de recursos para resolução de

problemas da população. Isso quer dizer que o Governo enquanto autoridade que exerce o poder com particular destaque para o poder executivo, deve desenvolver um conjunto de procedimentos, medidas concretas, resultados para alternar a forma de viver das populações possibilitando e facilitando a um conjunto de serviços essenciais básicos tais como o acesso ao emprego, educação, saúde, habitação, desenvolvimento humano, bem-estar social e/ou condições sociais.

Atribuindo uma dimensão mais ampla e exaustiva sobre o conceito de políticas públicas principais fatores, Gonçalves et al., (2015, p.14) apresenta três questões centrais que podem ser mais bem exploradas.

“A primeira delas refere-se ao entendimento sobre o ator produtor de políticas públicas: Quem produz políticas públicas? Se entendermos políticas públicas como aquilo que o governo decide fazer ou não fazer, isso implica em entender o próprio Governo como o ator mais importante do processo. Neste caso uma nova pergunta conceitual pode surgir: Quem é o Governo? Resumir este ator (o Governo) a um ou poucos personagens é uma tarefa árdua, já que podemos considerar dentro desse conceito, o poder Executivo, o Legislativo, o Judiciário, em uma ou mais esferas de governo (federal, estadual e municipal) em suas diversas subáreas de atuação, como ministérios, secretarias, subprefeituras”.

Assim, uma primeira aproximação dos estudos de políticas públicas implica em conhecer e selecionar o *locus* onde a política em estudo ocorre. Nesse sentido, é importante a compreensão de quem são os atores que podem produzir políticas, chamados de *policymakers*. Os *policymakers*, presentes em todas as esferas do governo, devem estar sempre atentos às questões que ocorrem na sociedade. Algumas delas, ao chamarem a atenção desses atores, podem ser entendidas como prioritárias e virar alvo de atuação governamental.

A discussão acima, apresenta os elementos a ter em conta para elaboração e desenvolvimento das políticas públicas, com destaque para os *policymakers*, que podem ser entendidos como um grupo de pessoas ligadas geralmente à estrutura governamental e não só, que podem ajudar na definição de estratégias de ação visando a construção de políticas. Não menos importante o papel dos três poderes do Estado nomeadamente Executivo, Legislativo e Judicial, com maior realce para o executivo, cuja tarefa principal consiste em desenvolver políticas, programas que visam garantir o bem-estar social, desenvolvimento humano, desde a redução do índice de analfabetismo, pobreza,

o acesso a educação, a inserção profissional, a acesso a saúde etc. Gonçalves et al., (2015, p.15) considerava que :

A forma como os *policymakers* atuam varia de acordo com a sua posição ou cargo, com o nível hierárquico que o ator ocupa, e o sistema em que ele está inserido. O que une todos esses atores no que diz respeito à sua atuação está diretamente relacionado com a identificação de problemas e a proposição de soluções, por parte do Governo, para amenizar, erradicar ou mesmo evitar tais problemas.

De maneira geral, o aprofundamento e expansão da democracia trouxeram novas responsabilidades do Estado, direitos e deveres que se diversificaram e podem ser expressos por meio de suas políticas públicas. A atuação do Governo no que diz respeito à promoção da saúde, da educação, dos direitos básicos é conhecida como a função de promoção do bem-estar social. Nesse sentido é importante entender que países diferentes formulam e produzem políticas públicas diferentes, de acordo com seu histórico, sua formação sócio-política e econômica e com as funções constitucionais de cada um deles. Ao compararmos políticas de países distintos precisamos nos atentar às características de cada um deles, sua formação, sua economia, suas leis e atores.

Baseado em todas essas variáveis anteriormente constatadas, indicar que políticas públicas são as decisões do Governo pode nos trazer uma série de questionamentos de ordem teórica e prática, como veremos a seguir. Por que somente alguns problemas tornam-se alvo de políticas públicas e outros tantos não? O que faz com que um determinado tema chame a atenção do Governo? Por que a atuação do Governo é limitada? Todas essas questões despertam a atenção das pessoas em algum momento de suas vidas. Assim, o terceiro ponto importante sobre o conceito de política pública está diretamente relacionado com essas perguntas uma vez que políticas públicas implicam em alocação de recursos públicos, e decisões sobre o quanto e como gastar e onde atuar ou não atuar. Assim, um problema prático se coloca no caminho dos gestores: Os recursos são limitados. Nesse sentido, fundamental para a compreensão do significado de políticas públicas, é importante entender que não apenas os recursos financeiros, mas os recursos humanos, a informação, e até as relações e interações humanas são limitadas. Dado que os recursos são escassos e a informação é imperfeita, é preciso fazer escolhas, hierarquizar as prioridades e optar pela atuação ou não atuação em prol da resolução de um dado problema.

Face à análise feita, passaremos de seguida a descrever alguns elementos do ciclo de políticas públicas descrito pelos atores já referenciados nas abordagens

anteriores cuja sua implementação é determinante para o êxito das ações levadas a cabo pelos governos. De acordo com Gonçalves et al., (2015, p.26) “ ciclo de políticas públicas trata-se de um conceito esquemático, didático e importante na identificação e compreensão de qual estágio estariam as políticas no momento em que são discutidas, pensadas, observadas. É um primeiro passo para gestores públicos, funcionários públicos e demais cidadãos compreenderem o funcionamento completo das políticas públicas”.

Assim sendo, para Howlett; Ramesh; Perl, (2013) citados por Gonçalves et al., (2015, p.26)

o ciclo de políticas públicas compreende os seguintes elementos:

a) Agenda; b) Formulação; c) Tomada de decisão; d) Avaliação e c) Implementação.

Relativamente ao primeiro ciclo, agenda, Gonçalves et al., (2015, p.27) sustenta que “atores e instituições tentarão pressionar e mostrar aos agentes públicos problemase soluções existentes na sociedade. Assim, o primeiro passo para que isso ocorra é necessário que se estabeleçam quais questões serão tratadas pelo governo e quais serão deixadas de fora. Essa fase inicial em que atores buscam chamar a atenção do governo para a existência de problemas e possível inclusão desses na agenda de governo é chamada de Formação da Agenda ou agenda-setting”.

Quanto à formulação, Dye (2008) citados por Gonçalves et al., (2015, p.27) consideravam que:

“o processo decisório, resultante na tomada de decisão e a formulação de alternativas de soluções, acontecem a partir das questões elencadas na agenda de governo. Como vimos anteriormente, nela que se encontram as questões consideradas importantes pelo governo e por instituições, atores políticos, etc., ligados a ele durante determinado período de tempo. Assim, a formulação corresponde ao “desenvolvimento de alternativas de políticas públicas para lidar com os problemas presentes na agenda, a formulação de Políticas Públicas está diretamente associada à configuração da agenda, à medida que a formulação acontece nas burocracias governamentais, ela também poder ser feita por grupos de interesse, comitês legislativos e órgãos externos a administração direta, como *think tanks*, mas necessariamente corresponde a agenda.

Secchi (2011) citado Gonçalves et al., (2015, p.33) a tomada de decisão é definida “como o momento em que se deve escolher quais serão as alternativas adotadas

para serem utilizadas em resposta aos problemas definidos nas fases anteriores. Assim quando ocorre a tomada de decisão, apenas um número muito reduzido de alternativas é “colocado à mesa” do gestor e representa “o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas”.

Já a implementação segundo Rua (2009) citado por Gonçalves et al., (2015, p.33) “diz respeito ao bojo de ações que se dão após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como os impactos gerados, pode ser entendida como “o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas”.

No que diz respeito a última fase, avaliação ou monitoramento, Wildaysky(1973) citado por Gonçalves et al., (2015, p.40) refiram que:

A avaliação é a última fase do Ciclo de Políticas Públicas e o monitoramento das ações feitas pelo governo é de extrema importância já que, mais do que implementar uma política, é preciso controlar e fiscalizar o seu andamento. A implementação e a avaliação de certa política pública são – dois lados da mesma moeda –. Essa visão é explicada pelo fato de que, quando se implementa uma política, coloca-se em prática objetivos propostos na formulação. Por sua vez, quando se avalia uma política pública, pretende-se observar o que deu e o que não deu certo durante a implementação.

Em resumo, Gonçalves et al., (2015, p.22) argumentava “que alguns estudos tornaram perceptível que além dessas especificidades estruturais das políticas (orçamentos, organização) as crenças e conhecimentos dos implementadores das políticas públicas também modificavam as pretensões ocorridas no momento de formulação”.

Depois de uma incursão sobre os principais enunciados de forma genérica sobre as políticas públicas, de seguida, passaremos a retratar as políticas públicas no quadro da realidade angolana concretamente em Luanda, no município de Cazenga por ser o objecto de estudo da presente tese de Doutoramento em sociologia.

3.2.2. Estratégias e políticas públicas no país, e no município

As políticas públicas na atualidade constituem um dos principais pilares para inclusão social e um dos vetores estruturantes para inserção social dos indivíduos nas comunidades. Nesse sentido, a elaboração de políticas voltadas para a proteção social com destaque para os grupos vulneráveis tais como os desempregados, analfabetos e não só, tem se configurado num dos principais desafios para autoridades angolanas.

Importa salientar que Angola continua a enfrentar problemas básicos e elementares que em outras regiões do planeta já foram ultrapassados há alguns anos no quadro dos objetivos de desenvolvimento do milénio. Essa situação não somente resulta de uma premente insuficiência e ineficácia de estratégias adotadas para construção de políticas públicas voltadas aos cidadãos por parte dos Estados, mas aliado também a falta de vontade política, transparência governativa e os poucos investimentos aplicados no setor da educação e do emprego, não obstante os avanços registados nos últimos (05)anos.

Não obstante a isso, as principais estratégias e políticas traçadas pelo Ministério da Educação-MED (2016, p.117) destacam:

- a) Construir e apetrechar Jardins de Infância apropriados para assegurar a oferta de ensino a crianças com 5 anos de idade, o mais próximo possível das suas residências ou próximas dos locais de trabalho dos pais ou encarregados de educação;
- b) Em articulação, construir salas de aula nas escolas primárias, devidamente apetrechadas para a frequência do ano de iniciação de crianças de 5 anos de idade;
- c) Assegurar transporte escolar para crianças matriculadas em escolas ou jardins-deinfâncias distantes do local de residência, com particular realce para as zonas rurais;
- d) Garantir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino pré-escolar;
- e) Garantir o acesso gratuito aos livros, material didático e outros recursos educativos;
- f) Contratar professores qualificados e certificados em número suficiente para atender turmas com 36 crianças de 5 (cinco) anos de idade;
- g) Garantir a merenda escolar.

Por conseguinte, no quadro das principais estratégias adoptadas pelo Governo angolano com vista a inverter o actual quadro da educação, foram também traçados seis (06) projectos pelo MED (2016, p.117) a serem desenvolvidos até 2030 nomeadamente:

Projecto 1 - Construção e apetrechamento de Jardins de Infância para a frequência de crianças na Classe de Iniciação, junto dos conglomerados habitacionais, priorizando as zonas rurais carecidas de escolas primárias. Procurar parcerias público-privadas nas escolas e jardins de Infância para a ministração da Classe de Iniciação

Projecto 2 - Construir e apetrechar salas de aula com a dimensão adequada para turmas no máximo de 36 crianças nas escolas primárias existentes ou a construir, permitindo a frequência da Classe de Iniciação.

Projecto 3 - Contratar professores/educadores certificados, com formação científica e pedagógica obrigatória por lei, em número suficiente, consoante as necessidades de funcionamento do nível de educação pré-escolar.

Projecto 4 - Desenvolver campanhas de sensibilização junto dos pais e encarregados de educação das comunidades, sobre a importância social e económica das crianças frequentarem a educação pré-escolar, bem como o impacto positivo sobre as condições de vida das famílias.

Projecto 5 - Organizar o transporte escolar para as crianças que habitem a mais de mil metros da escola.

Projecto 6 - Criar as condições institucionais e materiais para garantir a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Pré-Escolar e o acesso gratuito a livros e material escolar.

As estratégias e políticas apresentadas acima resultam de uma consulta feita alguns instrumentos normativos angolanos com maior ênfase para o Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação. Os dados narrados até traduzem a existência de um conjunto de políticas voltadas à educação cujo mote consiste na melhoria da qualidade de ensino e no asseguramento de um conjunto de serviços essenciais tais como o acesso à escolaridade, saúde, etc. A realidade actual sinaliza uma certa distância em termos de políticas e estratégias traçadas pois que, cresce de forma vertiginosa o número de crianças fora do sistema de ensino, a taxa de abandono escolar por falta de merenda escolar, a insuficiência de Escolas sobretudo no ensino Primário.

Outrossim, a questão das desigualdades sociais é um problema social que só poderá ser seleccionado no quadro das políticas públicas voltadas à protecção social dos individuos mais vulneráveis.

As informações da UNICEF (2018, p.9) revelam que: Os 164 municípios de Angola têm perfis muito diversos. Um desafio importante diz respeito à disparidade no tamanho da população, o que tem implicações ao nível, por exemplo, da capacidade de arrecadação local de receitas. Na verdade, do total de municípios existentes, 19 têm menos de 25 mil habitantes, 64 têm entre 25 mil e 250 mil residentes, e Luanda concentra aproximadamente 12% da população nacional. Outras disparidades importantes prendem-se com os recursos humanos e com os meios financeiros disponibilizados para cada município. A estas juntam-se, ainda, as que estão associadas às assimetrias territoriais, derivadas de vários factores, incluindo as especificidades das realidades sociais, económicas e culturais locais, a litoralização dos centros urbanos, o êxodo rural e a desertificação humana no interior do país, entre outros.

Relativamente à promoção e valorização dos recursos humanos é importante salientar que desde 2002, período em que Angola começou a desenvolver as primeiras bases para sua afirmação tendo em conta o conflito armado, a taxa de desemprego continuava a apresentar-se de forma alarmante. Nesse sentido, tendo como matriz o Plano Nacional de Desenvolvimento constatou-se que:

Uma das consequências do processo de globalização é a grande mobilidade internacional da força de trabalho provocando, em consequência, um aumento da concorrência nos mercados de trabalho nacionais. Para um país novo como Angola, que vive, neste momento, uma situação de desemprego relativamente elevado, que terá de ser significativamente reduzido, serão tomadas medidas que evitem que a força de trabalho estrangeira se apresente com privilégios em detrimento da nacional, quando se estiver perante os mesmos níveis de qualificações” (Ministério do Planeamento, 2012, p.65).

A valorização dos quadros continua a ser um problema de gestão de Recursos humanos e políticas de recrutamento e selecção dos mesmos, nota-se efectivamente haver um tratamento desigual de uns em detrimento de outros. Para inverter tal situação, o MPDT, (2012, p.65) “desenvolveu um conjunto de objetivos e políticas com prioridades que consistem em:

- a) Incentivar a criação de emprego produtivo, qualificado e remunerador para todos os Angolanos em idade ativa;

- b) Elaborar e implementar a Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, abrangendo todos os Níveis de Qualificação;
- c) Implementar o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), como instrumento de Execução da Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ) e parte da Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, e aperfeiçoar as medidas de política para que no curto/médio prazo os trabalhadores angolanos possam ocupar a maior parte dos postos de trabalho que exijam altas qualificações;
- d) Incentivar a Formação Profissional ao Longo da Vida; e) Estimular a Modernização da Organização do Trabalho”.

Quanto a taxa anual de desemprego e emprego em Angola segundo os dados do Plano Nacional de Formação de Quadro divulgados pelo Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento do território, (2012, p.65) cifram-se no seguinte:

Quadro 06: Indicadores de Objetivos 2013-2017, para Angola

| Indicadores | Valores Médio no período |
|---|--------------------------|
| 1. Taxa Média Anual de Emprego (%) | 73.7% |
| 2. Nº Médio Anual de Empregos Criados (Milhares) | 32.1% |
| 3. Taxa Média Anual de Quadros no Emprego Formal (%) | 31.0% |
| 4. Taxa Média Anual de Desemprego (%) | 20.0% |
| 5. Média anual de Diplomados pelo Ensino Superior (Milhares) | 14.0% |
| 6. Média Anual de Diplomados pelo Ensino Técnico-Profissional (| 48.0% |

Fonte: Ministério do Planeamento 2013-2017

Relativamente as informações sobre as políticas nos municípios, a UNICEF (2018, p.5) considerava que “em Angola, o município é o órgão administrativo mais próximo da população. Como tal, as administrações locais são frequentemente a principal porta de entrada e de resolução dos problemas e anseios das populações e comunidades, sobretudo em contextos rurais e periurbanos”.

Não obstante a isso,

UNICEF (2018, p.6) reafirma que, “apesar dos municípios angolanos terem sido consagrados unidades orçamentais pela Lei n.º 2/17, as administrações municipais carecem de autonomia financeira para fazer face às necessidades de desenvolvimento das suas comunidades, quer em termos de recursos humanos e financeiros, quer em termos de flexibilidade de realocação de verbas”.

De acordo com a UNICEF (2018, p.6) “as administrações municipais apresentam uma elevada dependência financeira em relação ao Tesouro, quer a nível nacional, quer ao nível das delegações provinciais do Ministério das Finanças. Consequentemente, as administrações locais têm poucas oportunidades para gerir de forma ágil e eficaz os recursos que são, em princípio, disponibilizados. Um factor que tem contribuído para esta situação prende-se com o facto de os municípios não poderem actuar, na prática, como unidades orçamentais, tal como está estabelecido legalmente.

Uma fatia muito significativa do investimento no sector social continua a ser canalizado para os municípios através de programas nacionais e ministeriais. Neste contexto, as administrações locais não dispõem de autonomia suficiente enquanto gestores, sendo o seu papel frequentemente reduzido à execução de programas nem sempre adequado às realidades locais. As dificuldades associadas ao ponto anterior tendem a ser agravadas pela falta de previsibilidade das quotas financeiras que as administrações municipais devem receber mensalmente, quer em termos de tempo, havendo atrasos significativos, quer em termos de montantes efectivamente disponibilizados, sendo frequentemente os mesmos sujeitos a cortes imprevistos. Isto significa que, mesmo encarado como uma projecção e não como uma garantia certa, a execução do OGE dificulta o planeamento e a execução das políticas a nível local. (UNICEF, 2018, p.6)

Importa referir que de acordo com a instituição acima mencionada, os recursos humanos das administrações municipais para planear e executar os orçamentos são bastante limitados e carecem de capacitação. Esta situação pode acarretar riscos vários, como a perda de fundos ou financiamentos e a não execução de programas. Persistem debilidades sérias no que concerne à capacidade de planeamento municipal. Os planos de acção municipais não estão frequentemente reflectidos nos orçamentos, os quais tendem a ser elaborados de modo mecânico. Constata-se, pois, uma separação preocupante entre as fases de planeamento e orçamentação. Estando incluído no PDN 2018-2022, o Plano Nacional Estratégico da Administração Local (PLANEAL) poderia desempenhar um papel importante na supressão desta e de outras lacunas.

Contudo, o PLANEAT não está actualmente orçamentado, pelo que não foi executado. O Programa Integrado de Desenvolvimento Local e Combate à Pobreza (PIDLCP) constitui também um recurso importante para as administrações municipais ao prever uma linha adicional de 25 milhões de kwanzas de financiamento mensal aos municípios. Essa linha de financiamento permitiria, por seu turno, colmatar alguns dos efeitos negativos causados pela imprevisibilidade das quotas financeiras destinadas aos municípios. Contudo, esta possibilidade terá sido apenas efectivada em Setembro de 2018. É, por fim, de salientar que os municípios nacionais acumularam dívidas elevadas ao longo dos anos, nomeadamente a fornecedores de bens e serviços. Este facto representa um estrangulamento adicional na gestão dos recursos existentes. O Ministério das Finanças está a procurar realizar um levantamento global sobre esta situação para regularização da mesma.

A manutenção das vias secundárias e terciárias, o parque escolar, os hospitais municipais e outras unidades de saúde locais, os serviços de abastecimento de água e energia, o saneamento básico e a recolha e tratamento do lixo, bem como vários programas de acção social são funções que as administrações locais assumem. Nessa óptica, o grau de capacidade administrativa e financeira destas intervém directamente na qualidade de vida e nas possibilidades de um desenvolvimento inclusivo e sustentável, o que afectará particularmente as crianças. Na verdade, o acesso das crianças angolanas à educação, à saúde, à nutrição adequada, ao registo de nascimento, entre outras questões, depende, em grande parte e directamente, do que os municípios conseguem realizar ou não (UNICEF, 2018, p.5)

As disparidades encontradas neste sector referem-se quer aos montantes totais, quer à alocação por pessoa. Aparentemente, não existe uma fórmula clara para a atribuição de recursos em função do número de alunos, o que seria uma forma de garantir mais igualdade. Atribuir recursos em função de necessidades locais pode ser uma ferramenta preciosa para alcançar os objectivos de desenvolvimento.

A elevada diversidade de perfis municipais motiva a necessidade de se adoptar uma abordagem flexível, adequada às especificidades territoriais e sociais de cada município, no âmbito das reformas para a descentralização. Tal é especialmente importante ao nível da dotação das administrações municipais com recursos humanos e financeiros adequados e suficientes

Relativamente às estratégias no quadro da cooperação com algumas organizações nacionais e internacionais com destaque para o UNICEF (2018), o Governo de Angola,

por via do Ministério da Educação tem estado a trabalhar na elaboração de uma carta escolar e microplanificação da Educação. De acordo com o as autoridades angolanas este **subprograma da UNICEF** pretende apoiar o Governo de Angola na recolha de informações que permitam melhorar o processo de planeamento e orçamentação da educação para a melhoria do acesso e da qualidade do ensino em todo o País através das seguintes linhas de trabalho:

- a) Reforço do Sistema de Informação e de Gestão da Educação (SIGE)
- b) Recolha e Tratamento de Dados
- c) Melhoria do Sistema de Informação e de Gestão da Educação e no seu alinhamento à Agenda Global 2030 do Objetivo 4 das Metas de Desenvolvimento Sustentável.

A situação descrita acima, traduz o quadro da realidade educativa e em termos de política que o município do Cazenga enfrenta. Ou seja não existem políticas adoptadas a nível dos administradores municipais ou directores municipais de educação, as verbas para acudir algumas citações pontuais tais como reabilitação de escolas, emissão de certificados, compra de materiais para prática docente são alocadas para o Governo provincial o que nem sempre chega para o município. Essa situação só poderá ser revertida com a institucionalização das autarquias locais o que poderá permitir a desconcentração e descentralização do sistema educativo, conferindo maior autonomia aos municípios e consequentemente aos gestores das escolas. Essa perspectiva, é reforçada pela UNICEF (2018, p.10) ao considerar que:

A descentralização vs. desconcentração “ é a forma pela qual as instituições do Estado garantem a sua presença em todas as províncias e municípios. Ela é importante, porque assegura um melhor funcionamento da administração, facilitando a resolução dos assuntos nas províncias e municípios sem o recurso constante à capital. Na desconcentração, o município não pode estabelecer políticas ou programas. Consequentemente, por exemplo, apenas com a autorização dos níveis provincial e central, o município poderá contratar um professor ou construir uma escola. A descentralização corresponde à transferência de funções, competências e recursos dos escalões superiores do Estado para os escalões inferiores. Num modelo descentralizado, o município pode orçar e executar as despesas de acordo com as suas necessidades (por exemplo, adquirir material escolar e assegurar o transporte dos alunos) sem autorização prévia. Frequentemente, as reformas de descentralização são

iniciadas num sector ou área administrativa e, posteriormente, alargadas a outros sectores ou áreas. A desconcentração e a descentralização abrem caminhos para o exercício de uma cidadania mais activa, pela qual as pessoas podem mais facilmente participar na definição das políticas que afectam as suas comunidades, e garantem aos órgãos locais o mandato, os meios e os recursos para responder às necessidades das populações

3.2.3. Política educativa no Pós-independência (fases de implementação de reforma educativa)

A análise da política educativa pós-independência de Angola, assim como as fases de implementação de reformas educativas em Angola, remete-nos a um contexto histórico cuja descrição passaremos a seguir. Nesse sentido, Nguluve (2006, p.84) argumentava que “a elaboração dos primeiros programas do sistema de ensino também contou com a colaboração de profissionais cubanos, que atuavam como especialistas e assessores do Ministério da Cultura. Eles tiveram atuação significativa na área de formação de técnicos médios em saúde, além de áreas como artes, teatros, plásticas, danças e outras formas de manifestação e desenvolvimento cultural. Além dos professores formados, também iam para Angola cubanos estagiários⁴², que atuavam no ensino fundamental”

Nessa ordem de ideias, Nguluve (2006, p.84) considerava que:

O plano nacional de educação, nos primeiros anos que se seguiram à independência, procurou estimular as famílias a participarem nas atividades escolares dos filhos, na luta pela redução do analfabetismo através da organização de salas de aulas, não apenas nos espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros para a alfabetização de adultos. Outro desafio que se apresentava concerne ao fato de algumas línguas nativas não possuírem escritas que possibilitassem a alfabetização.

Neto, (2005) citado por Nguluve (2006, p.84) referia que “esta resolução, as línguas nacionais são o suporte e veículo da continuidade cultural e exigem, portanto, um tratamento privilegiado por constituírem elemento fundamental de identidade cultural angolana”. Desta forma, a título experimental, foram aprovadas para a alfabetização em línguas nacionais o “Kikongo, Kibumbundo, Cokwé, Umbundu, Mbundu e Oxikwanyama e as respectivas regras de transcrição”.

Deste modo, segundo Ngulube (2006) para assegurar a inserção e organização do alfabeto das línguas nacionais criou-se em 1987 o chamado Instituto Nacional de Línguas, responsável pelos estudos linguísticos. Este instituto era dirigido pelos técnicos e professores angolanos e aqueles (não professores) mais velhos que tinham o conhecimento e domínio da língua. Desde 1977 o governo procurou, teoricamente, tornar obrigatório o sistema de ensino primário. Todavia, dada a situação de conflito, muitas das medidas traçadas (já mencionadas no início deste capítulo) no plano teórico, não puderam sair do papel para serem concretizadas.

No que concerne a implementação da reforma educativa, constitui num dos principais eixos da política educativa angolana, apesar das diferenças existentes entre os movimentos de libertação de Angola nomeadamente MPLA, UNITA e a FNLA. Nesse período pós-independência, Ngulube (2006, p.85), considerava:

A necessidade de ampliar a educação apresenta-se já nos anos 50 e 60, não somente como preocupação de Angola, mas no mundo todo, como preocupação geral, impulsionada pelo avanço da tecnologia. Massificar a educação como forma de recuperação e estabilidade sócio-político e de desenvolvimento econômico era uma questão emergencial. Em Angola ocorre, neste período, a organização mais efetiva dos movimentos de luta pela independência nacional e a separação entre eles.

As ideias de mudanças em relação à educação respondiam assim a esta emergente preocupação de concretizar, logo depois que o país tivesse alcançado sua liberdade, a estabilidade econômica e política. Esta preocupação é expressa por um dos documentos, do início dos anos setenta, chamado *Programa maior do MPLA*. Entre outras medidas traçadas, apresentamos aqui aquelas que estavam vinculados ao “desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação”. Estas visavam fundamentalmente o seguinte:

- a) Liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialista. Reforma do ensino em vigor. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano;
- b) Combate vigoroso e rápido do analfabetismo em todo o país;
- c) A instrução pública será da competência do Estado e estará sob a sua ação direta;
- d) Tornar efetiva, progressivamente, a instrução primária obrigatória e gratuita.
- e) Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e criar o ensino superior;

- f) Estabelecimento de relações culturais com países estrangeiros. Formação e aperfeiçoamento dos quadros técnicos necessários à construção do país.
- g) Impulso e desenvolvimento das ciências, das técnicas, das letras e das artes;
- h) Instrução, no campo, de meios eficazes e suficientes para a assistência médica e sanitária das populações camponesas. Desenvolvimento equilibrado, à escala nacional, dos serviços de assistência médica e sanitária.
- i) Liquidação da prostituição e do alcoolismo;
- j) Estímulo e apoio às atividades progressistas da juventude;
- k) Fomento e protecção, em todo o país, da cultura física.

Os dados históricos já referidos nos capítulos anteriores e reforçados por Nguluve (2006) apontam que depois da independência Angola apresentava uma taxa elevada de analfabetismo, calculada nesta fase em 85% do total da população. Havia urgência em se tomar medidas para a superação desta situação que, em termos gerais, não contribuía para a solidificação de uma opção política e, muito menos, para a defesa de direitos que, a nosso ver, requer determinado conhecimento formal para que possam ser defendidos. Entendemos que o conhecimento e domínio da escrita, assim como das leis (direitos e deveres pessoais e do Estado para com a sociedade) permitem ao cidadão, não só reconhecer-se quando é bem ou injustamente governado, como também contribuir para a melhoria da vida em sociedade.

O ator vai mais longe e considera que com o poder nas mãos, o MPLA, de orientação política “marxistaleninista”, procurou organizar uma política educativa, aprovada em 1977 e implementada em 78, como forma de responder às “necessidades do país” e à consolidação da independência nacional. Esta política, como atestam os documentos e discursos políticos da época, é caracterizada, essencialmente, pelos princípios de igualdade de oportunidades, da gratuidade no acesso à escola e da continuidade de estudos.

Tendo em conta os antecedentes históricos, sobre a reforma educativa, pós-independência, Nguluve (2006, p.87) advoga que: “a implementação de uma reforma educacional, do ponto de vista político, representava uma preocupação, pois se acreditava, como já reiteramos que o ensino é elemento fundamental e estratégico que possibilita mudanças. Além do discurso que apontava para a necessidade de mudanças através da educação, predominou também o desejo de manter politicamente uma

estrutura ideológica de domínio no país independente, o que requer distinguirmos os intentos da reforma realizada dos aspectos ideológicos subjacentes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pela educação”.

Outro elemento a ter em conta depois da independência, foi a organização do sistema educativo. Nessa óptica, Nguluve (2006, p.88) sustentava que “em 1976 a organização do sistema educacional, além de representar uma questão desafiadora para o novo país, no qual se pretendia edificar uma nova cultura de paz e “liberdade”, envolvia também a questão de que a educação deveria ser fundamentada nos valores culturais da sociedade angolana”. Santos (2000) citados por Nguluve (2006, p.88), sustentavam que:

O Sistema de Educação desenvolvido caracterizava-se, basicamente, pelo aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (primeira à quarta classe), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o aperfeiçoamento pedagógico do seu corpo docente. A dificuldade que se apresentava era grande e, portanto, exigia dos seus respectivos responsáveis uma adequada capacidade de tomada de medidas objetivas que visassem permitir o rompimento com o anterior sistema. Desta forma, pensava-se terminar com o sistema de educação anterior para implementar uma educação que perspectivasse a dignificação e unidade do país”.

De acordo com o Decreto no. 40/80 de 14 de maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1a. à 4a. classe; o segundo, da 5a. à 6a. classe; e o terceiro, da 7a. à 8a. classe); Ensino Médio (dividido em técnico e normal); Ensino Superior (bacharelado até o terceiro ano e a licenciatura até a quarto ou quinto ano, dependendo do curso); ensino e alfabetização de adultos.

Em resumo as etapas acima apresentadas refletiam as reformas operadas no sistema educativo angolano no período pós-independência. Essa reflexão será reforçada na abordagem a seguir cujo mote central é a reforma educativa e os desafios do futuro.

3.2.4. Desempenho socioeconómico de Angola 2007-2019 e a sua implicação para o sistema educativo

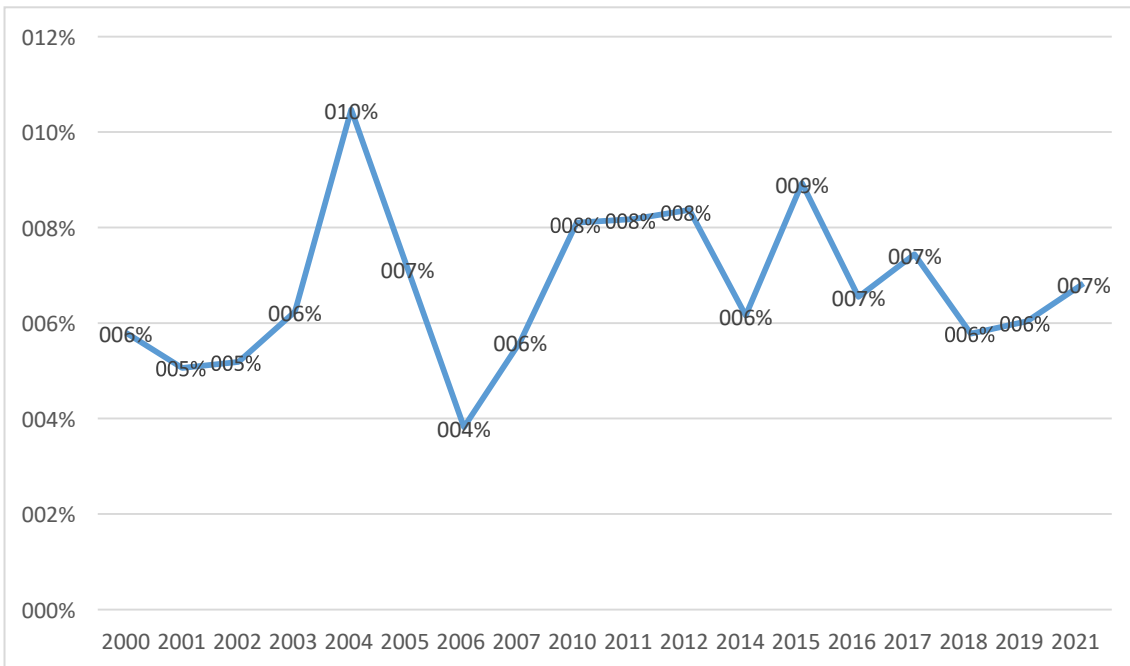
Atendendo a complexidade do tema em análise, será apresentado o ponto de situação real sobre o desempenho socioeconómico de Angola tendo como matriz alguns

indicadores descritos no quadro comparativo de 2017 -2015. O Ministério do Planeamento e desenvolvimento Territorial (2012, p.15) considerava que:

“Nos últimos 5 anos, a economia de Angola cresceu a uma taxa média de 9,2% ao ano. Quando consideramos apenas a economia não-petrolífera, temos que, a taxa média de crescimento foi de 12,0% neste período, de que resulta que a produção da economia não petrolífera quase duplicou nos últimos cinco (05) anos. Os últimos exercícios de previsão apontam, para o ano de 2012, um crescimento igual a 8,8%, resultante da combinação de um crescimento igual a 9,0% para a economia não-petrolífera e igual a 8,5% para a economia petrolífera”.

E assim sem surpresa que verificamos que, entre 2003 e 2008, Angola apresentou taxas de crescimento de dois dígitos, mantendo-se acima dos 7% depois disso, verificando-se uma forte melhoria em inúmeros indicadores socioeconómicos. A título de exemplo, entre 1980 e 2012 a esperança de vida a nascença aumentou 11,3anos e o rendimento nacional bruto *per capita* aumentou 74% de 1985 a 2012. Alias em Julho de 2012 o Banco Mundial alterou a classificação de Angola de país de *lower middle income* para país com *upper middle income*. Apesar destas melhorias, a maior parte da população - 90,9% - vive com menos de dois dólares norte-americanos por dia (Croese 2012), uma realidade que se reflecte na classificação no índice de desenvolvimento humano, onde o país está na 148ª posição entre 187 territórios analisados (PNUD 2013).

Gráfico 1: Dotação da educação em percentagem (%) no OGE em Angola



Fontes: Diários da República de Angola, I Series N°s 49/2015, N°177/2016, **Serie N°211**, N°29/2018, N°85/19 e SIGFE- Sistema Integrado de Gestão Financeira do Estado 2020

O gráfico acima representa a dotação que o Governo de Angola atribuiu para o setor da educação, e revela que o país começou com um orçamento de 6,1% em 2002 e em 2018 atingiu 6,9%. Ainda segundo os dados em 2010 o país teve o maior incremento na educação com cerca de 10% mas daí em diante registou um abrandamento por causa da dívida pública, tendo em conta os juros e as amortizações, logo tem-se pouquinho dinheiro para a educação nessa situação, e apesar dos esforços do executivo para com o setor da educação contrasta com as tendências em termos de desenvolvimento em educação, permite-nos inferir que, para além da média não satisfazer as necessidades educativas do país, verifica-se uma oscilação na sua alocação, como se observa no Orçamento atribuído à educação para o ano de 2014 (6,16%), muito abaixo da média da comunidade do desenvolvimento dos países da África Austral (SADC) e aquém da proposta mundial, 20%. No entanto, nos últimos 20 anos, 2010 foi maior de investimento.

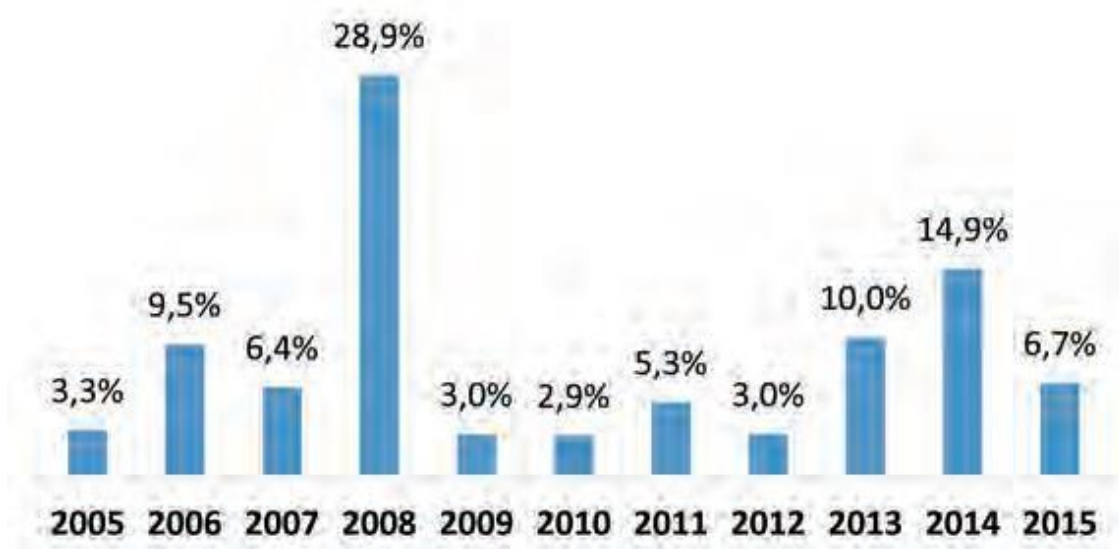
Essa situação, para além de não estar em conformidade com os compromissos assumidos pelo país na arena internacional com destaque para as regiões onde está inserida como a SADC, representa também um retrocesso para com a declaração de Dakar cuja Angola também é um dos signatários.

Não obstante os dados acima apresentados cuja percentagem reflete de modo geral a verba atribuída ao setor da educação em Angola, os entrevistados, no âmbito da

presente investigação apresentam leituras distintas sobre o reflexo da percentagem acima particularmente no município do Cazenga. Nesse sentido, o primeiro inquerido traduz educação como sendo actos repetidos entre os membros da comunidade como resultados de gestos. Já o segundo, assinala melhorias substâncias no processo educativo, porém, deve haver maior aposta na formação dos professores.

O terceiro mostra-se perplexo ao descrever a qualidade da educação de modo global, alega estar nivelada. Parece muito confuso em caracterizar o quadro educativo, sobretudo na Província de Luanda o que de certa forma constitui uma preocupação tendo em conta a posição que o mesmo desempenha pese embora reconhecer algumas melhorias com realce para alguns programas e metodologias aplicadas. O quarto reconhece igualmente avanços na qualidade da educação, mas solicita maior intervenção e apoio nos professores de educação Física pelas insuficiências que apresentam aliada falta de quadras desportivas. O quinto inquerido demonstrou certo vazio na abordagem de questões inerente a educação talvez pelo facto de estar ligado a actividade comercial, mas reconhece constituir mecanismo de inclusão social.

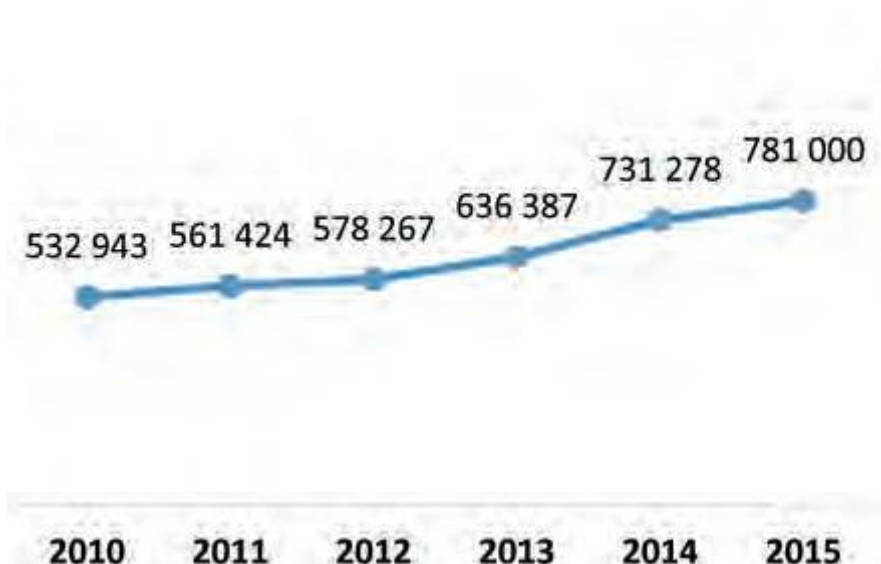
Gráfico 02: Taxa de crescimento anual de matrículas na alfabetização entre 2005-2015, em Angola



FONTE: CEIC, com base no ME, 2011-2015.

Enquanto isso, nos últimos sete anos, o crescimento do número de matrículas tem-se dado com relativa aceleração desde 2010, ano em que o grau de execução das metas anuais previstas no PND passou a situar-se acima de 100%.

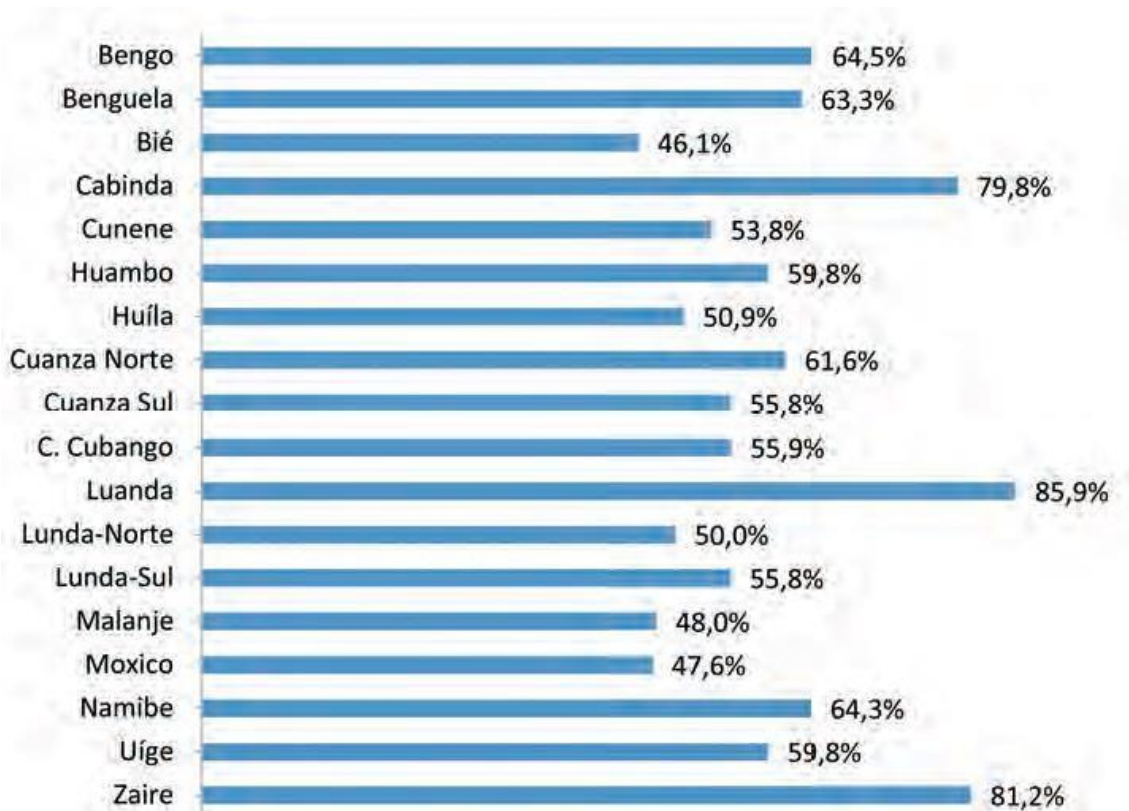
Gráfico 03: Matrículas na educação de adultos – alfabetização entre 2010-2015, em Angola



FONTE: CEIC, com base no ME, 2011-2015.

Segundo os *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola 2014*, no ano em referência, a taxa de alfabetização, em todo o país, situou-se em 65,6%. Sem nenhuma surpresa, verificou-se que mais de 63% da população com 15 ou mais anos de idade reside em áreas urbanas.

Gráfico 4: Taxa de alfabetismo na população com 15 ou mais anos de idade por província em 2014



FONTE: CEIC, com base no INE, 2016.

Em relação à alfabetização de jovens e adultos, convém, antes de mais, assinalar que dado o facto de uma grande parte da população com mais de 14 anos ter sido excluída do sistema de educação ao longo de décadas, o Governo angolano apresentou, no ano de 2007, a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação do Atraso Escolar, sob a direcção do Ministério da Educação. Essa estratégia vem sendo implementada através do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE)², Concebido no ano de 2012, o qual tem como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo no país em até 10%, no prazo de cinco anos.

Em contraponto com a maioria dos subsistemas, a Educação de Adultos não implica para a avaliação do seu grau de eficácia em termos de acesso escolar um recorte preciso da população. A precisão resulta, na verdade, do prévio conhecimento da demanda teórica de alfabetização, formada pelo número da população considerada analfabeta, isto é, que não sabe ler e escrever.

² Ver Ministério da Educação, Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Sistemas de Ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico-Profissional, Luanda, 2001.

Segundo o (INE, 2014), nos últimos onze anos, a média da taxa de crescimento anual de matrículas na alfabetização foi de 8,5, com oscilações sucessivas. Será necessário, no entanto, um grande esforço de todos os actores comprometidos com a materialização dos programas de alfabetização – Governo e seus parceiros, mormente Igrejas e Organizações Não-Governamentais (ONG) nacionais e estrangeiras –, para que o analfabetismo seja erradicado até 2025, conforme novo desiderato oficial.

3.2.5. Definição das políticas públicas e das estratégias de intervenção no setor da educação.

A reflexão a ser desenvolvida nesse ponto, tem como mote as deferentes concepções teóricas formuladas sobre as políticas públicas, enquanto instrumentos adoptados pelos governos com vista alteração das condições de vidas que muitos cidadãos apresentam. Apesar de já se ter referido e apresentados nos subtemas anteriores alguns conceitos, mas face à diversidade de preposições e científicas existente configura-se essencial para uma maior compreensão passar em revista outras perspectivas. Nesse sentido, Souza (2006, p.22) considera que: “não existe uma única nem melhor, definição sobre o que seja política pública e define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e, como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. Peters (1986) citado por Souza (2006) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Na sequência, Dye (1984) citado por Souza (2006, p.23) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Para o autor, A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, porquê e que diferença faz.

Souza (2006, p.25) argumenta igualmente que do ponto de vista teórico-conceitual, “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia.

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”.

Parafraseando Souza (2006) as políticas públicas ocupam certa abrangência quer no campo social, como nas esferas das inter relações, porém, tem como centro o ser humano. Nessa óptica, os governos usam as políticas públicas em vários domínios da sociedade com destaque para a educação, saúde, emprego, economia, desporto, lazer, e/ou de interesse público. Abordando detidamente o contexto das políticas públicas e as principais estratégias no setor da educação tem por base questões fundamentais como o baixo nível educação da população, o elevado analfabetismo; a desarticulação entre os sistemas de educação e de formação, a necessidades de interligar a procura do acesso à educação com a procura de conhecimentos, competências e qualificações; a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino; o baixo nível de rendimento e eficiência com elevadas taxas de repetência e abandono, os gestores municipais no quadro da investigação realizada descreveram várias políticas e programas para inclusão social da população desempregada.

Importa referir que de acordo com Plano Nacional de desenvolvimento (2017-2023) cuja sua execução termina no presente ano, em face das eleições realizadas no pretérito dia 24.08.22, que foram ganha pelo MPLA, o Governo de Angola (2018, p.90) considera que:

A Política de Educação é da responsabilidade do Ministério da Educação (MED) e visa dotar os alunos de conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, preparando-os, simultaneamente, para a inserção na vida laboral e para o acesso ao Ensino Superior. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação “Educar Angola 2030”, em execução desde 2017, é o instrumento orientador desta política sectorial, que também se insere no PNFQ, sendo o MED responsável pela execução do “PA 2 - Formação de Quadros Médios e “PA 4 - Formação de Quadros Docentes, Especialistas e Investigadores em Educação” (no âmbito do PNFQ 2013-2020).

O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) é o órgão competente pela formulação e implementação da Política para o Ensino Superior, visando a formação de quadros superiores e assegurando-lhes uma sólida preparação

científica, técnica, cultural e humana. Também é responsável pelo funcionamento do sistema, o que pressupõe a coordenação harmoniosa de todas as IES (respeitando, obviamente, os diferentes regimes de autonomia, conferidos por lei). Cabe ainda a este Ministério, no âmbito do PNFQ 2013-2020, a execução do plano de ação - (PA1) de Formação de Quadros Superiores e do plano de ação – (PA3) de Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação”.

Os Órgãos da Administração Local têm também um papel fundamental na implementação da Política de Educação e Ensino Superior.

Como se pode inferir, as principais estratégias e políticas voltadas ao sector da educação em Angola são de exclusiva responsabilidade do Ministério da Educação com destaque para os subsistemas de ensino geral, primeiro e segundo ciclos e extensivo ao subsistema de alfabetização de adultos. Já noutra seguimento refira-se ao ensino Superior a responsabilidade em termos de políticas recai também para Departamento ministerial do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação.

Nessa óptica, duas notas podem ser detidas à primeira, enquanto as políticas do sector da educação foram definidas pelos Departamentos ministeriais e não terem em conta o perfil da realidade específica de cada província e município, o problema da educação, analfabetismo, vai continuar. A segunda nota, é urgente a transferência de elaboração de políticas concretas essencialmente locais para as administrações locais por constituírem entes próximos as populações, sobretudo por conhecerem as realidades específicas de cada município. Tal como se desenvolve em capítulos seguintes com recurso à informação recolhida junto de informantes privilegiados no âmbito da presente tese. No seguimento da política e estratégia para o sector da educação, o Governo de Angola (2018, p.89) sustentava que:

A Educação e o Ensino Superior encontram-se referenciados na Estratégia de Longo Prazo - (ELP) Angola 2025 através de uma política específica para o sector que visa: promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos.

Para a concretização deste objetivo global são definidos vários objectivos específicos, dos quais se destacam: a) Criar um sistema educativo equitativo e orientado para a criação de igualdade de oportunidades de acesso à educação e formação; b) Reduzir o

analfabetismo de jovens e adultos; c) Assegurar a Educação Pré-escolar; d) Assegurar o Ensino Primário obrigatório e gratuito para todos; e) Desenvolver o Ensino Técnico-Profissional, assegurando a sua articulação com o Ensino Médio e Superior e com o Sistema de Formação Profissional; f) Assegurar a formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada; g) Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino.

Os objectivos acima constituem as principais linhas de ação em que norteia a política do Governo de Angola para com o setor da educação. Nessa conformidade, foram traçadas um conjunto de metas e programas que de seguida passaremos a descrever para se ter uma maior compreensão sobre as estratégias definidas para a política de educação em Angola e principais seguimentos. Assim sendo, quanto ao desenvolvimento da educação pré-escolar, o Governo de Angola (2018, p.94) recorrendo à Lei de Bases n.º 17/16, de 7 de Outubro, do Sistema de Educação e Ensino determina que:

A educação Pré-escolar (Artigo 23º, parágrafo 1) é a base da educação, que cuida da primeira infância numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor da criança. A Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança (Lei nº 25/12, de 22 de Agosto, no Artigo 63º, parágrafo 1), estabelece que, tendo em conta a importância da primeira infância no desenvolvimento integral da criança, o acesso à educação deve ser garantido de forma obrigatória e gratuita pelo Estado desde os primeiros dias de vida da criança.

No documento, o Governo Angolano admite que, têm-se verificado vários constrangimentos no acesso à educação Pré-escolar em Angola nomeadamente: i) pouca capacidade de oferta (falta de salas de aula); ii) carência de professores qualificados (necessidade de formação); iii) ambiente familiar pouco motivado e condições sociais deficitárias (falta de consciencialização dos pais e da comunidade); iv) Espaços educativos com condições precárias para este tipo de ensino. Neste contexto, foram surgindo diversas escolas e jardins-de-infância privados, mas a custos fora do alcance da maioria das famílias.

Para inverter a situação, foram traçadas um conjunto de metas que cuja previsão consiste no incremento do:

- a) Número de salas de atividades para crianças dos 0 aos 4 anos em Centros Comunitários, Creches e Jardins de Infância passa de 19.833 em 2017 para, pelo menos, 26,7 milhares em 2022;
- b) Número de salas de aulas para a classe de iniciação passa de 27.428 em 2017 para 40,2 milhares em 2022;
- c) Número de crianças em idade escolar matriculadas na classe de iniciação passa de 668,6 milhares em 2017 para 802,3 milhares em 2022.

No que diz respeito à melhoria da qualidade do desenvolvimento do ensino primário, o Governo de Angola (2018, p.95) aborda que “a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei 17/16, de 7 de Outubro) reconhece que o Ensino Primário é obrigatório e gratuito para todas as crianças dos 6 aos 11 anos de idade. O Ensino Primário é considerado o fundamento do Ensino Geral e visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida dos alunos. A conclusão com sucesso deste nível de ensino é a condição indispensável para a frequência do ensino secundário”.

Quanto às dificuldades o executivo reconhece que (...) o Ensino Primário enfrenta vários desafios para dar resposta à procura, nomeadamente a insuficiência de salas de aulas e de professores, a existência de um número elevado de professores sem formação pedagógica adequada, a existência de infraestruturas precárias e a insuficiência de manuais e material didático. Neste nível de ensino registam-se, também, elevadas taxas de abandono, com maior tendência para as raparigas.

(...) O Ensino Primário enfrenta vários desafios para dar resposta à procura, nomeadamente a insuficiência de salas de aulas e de professores, a existência de um número elevado de professores sem formação pedagógica adequada, a existência de infraestruturas precárias e a insuficiência de manuais e material didático. Neste nível de ensino registam-se, também, elevadas taxas de abandono, com maior tendência para as raparigas.

Para fazer face à situação acima descrita, foram traçadas algumas perspectivas futuras ou metas que consistem em: 1. redução da taxa de Escolarização Líquida no Ensino Secundário de 23,4% em 2017 para 49,8% em 2022; 2. Redução da taxa de Conclusão no Ensino Secundário de 18% em 2017 para 30% em 2022; 3. O número de salas de aula do I.º Ciclo do Ensino Secundário de 10.857 em 2017 para 14.830 em

2022; 4. O número de salas de aula do II.º Ciclo do Ensino Secundário passa de 3.203 em 2017 para 5.985 em 2022.

Relativamente à melhoria do desenvolvimento do subsistema técnico profissional, por ser um seguimento cuja oferta continuar a atrair boa parte dos munícipes, sobretudo por não apresentar um grau de exigência em termos de formação académica, se ter em conta que boa parte da população angolana sobrevive do mercado informal e possui profissões tais como pedreiro, mecânico, etc. Nessa senda, o Governo de Angola (2018, p.98) considera que:

A Lei de Bases n.º 17/16, de 7 de Outubro, do Sistema de Educação e Ensino estabelece que o subsistema do Ensino Secundário Técnico-Profissional (Artigo 34º) assegura uma preparação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos, para a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no subsistema de Ensino Superior.

O subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional constitui, assim, a base da preparação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades socioeconómicas do País e/ou à continuidade da sua formação no ensino superior.

O Ensino Técnico-Profissional está numa fase de atualização e revisão (reforma do Ensino Técnico-Profissional), com enfoque na formação e capacitação de quadros nacionais através da execução do Plano Nacional de Formação de Quadros e num melhor desempenho das instituições de ensino. Este subsistema de ensino visa o desenvolvimento do potencial humano de Angola, através da formação de quadros nacionais em domínios estratégicos de formação e a sua inserção no mercado de trabalho. O Ministério da Educação prevê aumentar a oferta formativa de cursos do Ensino Técnico-Profissional para responder à procura do mercado de trabalho, em articulação com o PNFQ.

Em termos de perspetivas futuras o Governo tem como previsão até ao corrente ano, as seguintes metas:

- a) A taxa de participação no subsistema do Ensino Técnico-Profissional passa de 9,2% em 2017 para 16,2% em 2022;
- b) O número de alunos diplomados nos cursos do Ensino Técnico-Profissional passa de 29.650 em 2017 para 46.500 em 2022;

- c) Em 2020, 100% dos alunos têm orientação profissional vocacional através dos Gabinetes de Inserção na Vida ativa;
- d) Em 2022, 60% dos alunos finalistas dos Institutos Médios Técnicos participam em estágios curriculares supervisionados.

Relativamente à intensificação da alfabetização e à educação de jovens adultos, temática que constitui principal ferramenta de análise no presente trabalho, o Governo de Angola (2018, p.99) refere que: cerca de “30% da população adulta angolana ainda é analfabeta. Trata-se maioritariamente de mulheres das zonas rurais. No Sistema de Ensino verificam-se, também, elevados índices de atraso escolar. A Alfabetização/Educação de Adultos emancipa os jovens e adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorarem as suas vidas e participarem no desenvolvimento do País de forma efetiva. O Executivo angolano assume a Alfabetização e a Educação de Adultos como factor preponderante para o Desenvolvimento Sustentável do País. A Educação de Adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, no exercício da cidadania, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis”.

De acordo com Plano Nacional de desenvolvimento (2017-2022, p.99) “este programa visa responder aos vários desafios da alfabetização de Jovens e Adultos, nomeadamente: i) insuficiência de recursos financeiros para subsidiar os alfabetizadores, facilitadores e supervisão pedagógica ii) insuficiência de manuais e outros materiais de apoio; iii) insuficiência de professores com formação pedagógica adequada para a generalização do I.º ciclo do Ensino Secundário. O Programa deverá ser implementado nas escolas, nos centros de educação, nas empresas, bem como noutros locais, segundo modalidades formais, não formais e informais, visando aumentar significativamente as taxas de alfabetização da população adulta”.

Finalmente, quanto aos objetivos e metas futuras em matéria de alfabetização, o Governo Angola (2018, p.99) definiu o seguinte:

- a) Reduzir o índice de analfabetismo literal e funcional da população jovem e adulta, com realce para as mulheres nas zonas rurais e peri urbana, através da intensificação das ações de alfabetização;

- b) Diminuir o atraso escolar dos Adolescentes, Jovens e Adultos, através do alargamento da aceleração escolar nas escolas do ensino primário e aumento do número de adultos a frequentar o ensino secundário;
- c) Melhorar as qualificações dos jovens e adultos com o ensino primário de adultos, através da sua participação em cursos de formação profissional;
- d) Em 2022, a Taxa de Alfabetização de Jovens e Adultos (maiores de 14 anos) alcança 82,8%;
- e) Em 2022, o índice de alunos com atraso escolar no Ensino Primário é, no máximo, de 17,6%;
- f) A proporção de adultos com atraso escolar no ensino secundário passa de 42,4% em 2017 para 28,8% em 2022;
- g) Até 2022, 50% dos jovens e adultos que concluem o ensino primário de adultos são encaminhados para Centros de Formação Profissional.

Em síntese, foram apresentada as principais estratégias de política do executivo angolano desenhadas para o setor da educação, assim como as perspectivas futuras. Numa primeira leitura sociológica podemos afirmar que o Executivo Angolano apresenta uma política de educação possível para os problemas que Angola vive, mas, o êxito da implementação das políticas depende de um conjunto de fatores cuja execução deve ser de forma imediata com institucionalização das autarquias locais para permitir uma desconcentração dos programas traçados. Por outro lado, as necessidades de elaboração de estudos concretos sobre o acesso a educação em Angola, principais programas de alfabetização, redução dos níveis de exigências para aquisição do primeiro emprego, configuram os principais desafios para as políticas públicas a serem adoptadas pelo executivo e/ou personalidades singulares ao longo da quinta legislatura.

3.2.6. A Reforma Educativa e os desafios futuros

Angola enquanto país da Africa Subsariana é considerado um dos mais ricos de África, porém, essas riquezas não são repartidas de forma equitativa. O setor da educação apesar de alguns investimentos os desafios continuam a ser complexos pois, dos vários objetivos que foram traçados pela ONU a destacar os objetivos de desenvolvimento do milénio e/ou, Angola está muito longe de concretizar apesar do esforço do Governo.

Com o alcance da paz em 2002, o país apostou no crescimento económico e reconheceu que para alcançar tal desafio há toda a necessidade de criarem condições educativas para assegurar o processo quantitativo e qualitativo de recursos humanos nas diferentes áreas de saber. Esse desejo pode ser percebido a partir da criação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001), bem como a partir do documento estratégico (Angola 2025, Um País de Futuro), no qual o Governo Angolano tomou um conjunto de decisões estratégicas até 2025, tais como o papel da mulher na sociedade, a recomposição da sociedade civil, as atitudes e os comportamentos da Juventude, os valores e comportamentos dominantes na sociedade, rumo a transformação da Angola que temos e da Angola que queremos. De acordo com a constituição da República de Angola (artigo 79º) é da inteira responsabilidade do Estado garantir o direito à educação a todos os cidadãos, porém, enquanto força ativa da sociedade civil, as ONG's devem cooperar para a concretização dos vários desafios.

À medida que decorre a implementação de projetos surgem novos desafios, que exigem da parte da equipa governativa capacidade para atualizar as linhas de ação do projeto às reais necessidades de formação do grupo de referência, bem como estabelecer laços de cooperação com outras organizações com vista a ultrapassar as dificuldades encontradas no setor da educação. Os progressos que se verificam no setor da educação em nível das escolas é fruto da introdução de um conjunto de inovações ao nível dos métodos e técnicas de ensino, aplicação da proposta pedagógica alternativa CAT - Conhecer, Analisar e Transformar, uma proposta pedagógica assente nos princípios de Paulo Freire, mas também na concepção de projetos educativos de escola.

Neste momento, constitui o grande desafio do Governo angolano intensificar o nível de literacia de modo a tornar mais abrangente sem exclusão social de outras classes sociais, por outro lado, é imperioso o aumento do incremento do Orçamento Geral de Estado para o setor da educação porque os actuais 9,05%³ são insuficientes para a criação de condições necessárias para uma melhor oferta educativa, essencialmente, para o país. Outro desafio da educação em Angola, será permitir que todos sem discriminação da cor partidária tem acesso a escolaridade pois, quanto maior for o nível de educação maior será o desenvolvimento do mesmo.

³ Cf. Orçamento Geral do Estado 2022

Outro desafio para educação em Angola consiste no aumento e construção de escolas que permita uma maior cobertura tendo em conta a procura. É cada vez mais frequente no início de cada ano lectivo a percentagem levada de pessoas que ficam fora do sistema de ensino por falta de salas de aulas. Em alguns casos os poucos que ingressos chegam a pagar para conseguir um lugar nos vários subsistemas de ensino públicos.

É possível assegurar, a partir dos *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola 2014*, que a população em idade escolar esteja, actualmente, acima de 8 milhões, ao contrário das seguintes projecções oficiais: 7 071 539, de acordo com o Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, através do *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (PND)*⁴.

Segundo o Ministério da Educação, por intermédio do seu *Relatório de Balanço* referente ao ano de 2015 que se propõe avaliar o grau de execução das metas de política educacional concebida no âmbito daquele plano de médio prazo. Tal possibilidade confirma-se mesmo que, num primeiro momento, apenas se leve em conta os níveis precedentes ao Ensino Superior e, para a Educação Pré-escolar⁵, apenas a Classe de Iniciação ou também designada por Pré-primária. No caso vertente, o cálculo aponta para uma população em idade escolar na ordem de 9 516 093, divergindo das referidas projecções oficiais em mais de 1. 000 000.

Em face dessa breve revisão da população em idade escolar, que no fundo atesta a estrutura demográfica do país, mormente a pirâmide etária, a distribuição territorial e a composição sexual da população total residente⁶, não é difícil constatar que até ao ano de 2015 a cobertura escolar se manteve bastante aquém do crescimento da população em idade escolar.

A constatação vale tanto para a demanda teórica, quanto para a demanda efectiva de escolarização. A primeira refere-se ao total da população em idade escolar, enquanto

⁴ Ver Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*, Luanda, Dezembro de 2012, p. 115.

⁵ A Educação Especial e a Educação de Adultos não contam para a taxa da população em idade Escolar, pelo simples fato de a primeira ser transversal ao subsistema de Ensino Geral (Ensino Primário e Ensino Secundário) e da segunda não ter uma população em idade escolar com limite de faixa Etária.

⁶ Instituto Nacional de Estatística, *Recenseamento Geral da População e Habitação. Apresentação dos Resultados Definitivos*, Março de 2016, pp. 8-11.

a segunda implica apenas o segmento da população em idade escolar que se propôs ingressar no sistema de educação por meio da participação nos processos de admissão aos respectivos níveis de ensino.

Relativamente à reforma educativa importa salientar que a sua implementação tem gerado várias tensões na classe docente em Angola. Assim sendo, antes de apresentar-se a essência da reforma educativa em Angola, iremos de forma aprofundada fazer uma incursão sobre o conceito de reforma educativa, só depois será apresentado o quadro da realidade de Angola.

Nesse sentido, Fullan (1991), citado por Pacheco (1996. p.150), refere que “a natureza da mudança educacional é explicada por quatro conceitos: mudança, inovação, reforma e movimento. A inovação é frequentemente utilizada para referir mudanças curriculares específicas enquanto o termo reforma diz respeito a mudanças fundamentais e globais”. Esta diferenciação entre inovação e reforma, desde logo, implica assumir que uma reforma pressupõe alterações ao nível normativo-jurídico dependentes das dimensões ideológicas, políticas, culturais e sociais, ou seja, uma reforma educativa implica “uma estratégia planificada para a modificação de certos aspetos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados”.

Sack, 1981; González e Muñoz; 1987; citados por Pacheco, 1996), enquanto inovação deve ser entendida como “uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes” (González e Muñoz, 1987; citado por Pacheco, 1996). Apesar desta distinção, importa referir que a reforma também pode significar inovação, desde que se verifique uma mudança ao nível mais específico das práticas pedagógicas dos professores, directores de escola e de outros atores educativos.

“O conceito de reforma aponta para “as mudanças estruturais, organizacionais, e o de inovação para a mudança, mais qualitativa, de aspetos funcionais contudo, o problema que se coloca no que diz respeito à inovação curricular prende-se com a escola, isto é, reside em saber se esta tem recursos materiais, humanos e financeiros para protagonizar decisões estratégicas que provoquem a mudança”. (Pacheco, 1996, p.151)

A reforma curricular, como referiu o antigo ministro da educação de Portugal, Roberto Carneiro (1987), é o vetor principal de qualquer reforma educativa porque o currículo é o elemento fundamental de um sistema educativo. Esta convicção, contudo, não deve ser obsessiva, porquanto, uma reforma educativa não pode esgotar-se na reforma curricular, porque a primeira, como se referiu anteriormente, tem implicações a várias dimensões. Salvaguardado este aspeto, importa também referir que uma reforma curricular também tem implicações em termos de “mudança” e de “inovação”.

Representa mudanças na organização curricular (registre-se no caso de Angola a nova tipologia organizacional para o ensino primário e secundário), mudanças nos planos curriculares (reorganização dos planos para, por exemplo, promover a interdisciplinaridade), programas, materiais pedagógicos e no sistema de avaliação das aprendizagens, mas, também, inovação ao nível do pensamento dos professores e das suas práticas, sem descurar aspetos ligados à motivação e à formação dos mesmos.

Depois da incursão em torno do conceito de reforma educativa, acredita-se piamente abordar no contexto da realidade de Angola que de resto constitui o mote da reflexão em causa. Nessa óptica, Menezes (2010, p.15) sustentava que, o governo coordenou e o Instituto Nacional de Educação INIDE (2009) editou uma brochura explicativa do projeto da reforma educativa. Este documento espelha aspetos relacionados com os objetivos preconizados com a reforma educativa, o cronograma e as actividades desenvolvidas no âmbito da sua implementação, desde 2004 (1º ano da reforma educativa) a 2008. A avaliação, outra dimensão constante do documento, não é aqui referenciada, por duas razões. Em primeiro lugar, trata-se de uma avaliação da responsabilidade das autoridades centrais, com critérios desconhecidos, pelo que, não faz qualquer sentido proceder a juízos de valor.

Em segundo lugar, não se integra na finalidade deste estudo. Assim, na linha de raciocínio seguida até ao momento, com base na brochura do INIDE (2009) intitulada “Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma educativa do Ensino Primário e Secundário”, passa-se de seguida, com base no documento, a descrever os objetivos, o cronograma e as actividades desenvolvidas na implementação do novo sistema de educação. Quanto aos objetivos da reforma educativa segundo Menezes (2010, p15-16) destacam-se:

Os grandes objetivos da reforma educativa são a “expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação” (MED), 2009). Tomando em consideração estes objetivos, no âmbito deste estudo, interessa realçar os seguintes aspetos: No que diz respeito à “expansão escolar”: a. “Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes; b. Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário; c. Integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino” (MED)

Em relação à “melhoria da qualidade de ensino”: a. “Reformulação, em profundidade, dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; b. Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos; c. Formação inicial e em exercício dos professores; d. Modernização e reforço da inspeção escolar; e. Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares; f. Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas; g. Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade” (MED, 2009).

Quanto ao “reforço da eficácia do sistema de educação”: a. “Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem; b. Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa; c. Formação de gestores escolares; d. Melhoria na circulação de informação dos dados do processo e ensino a aprendizagem” (MED, 2009).

Em relação à “equidade dos sistemas de educação”: a. “Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um ensino primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas; b. Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação” (MED, 2009).

A reforma educativa teve várias nuances para sua institucionalização, de seguida para uma compreensão mais nítida sobre o seu ponto de partida, é crucial passar em revista alguns aspectos da sua implementação descritos por Menezes (2010).

O Decreto nº2/05 de 14 de Janeiro aprova o plano de implementação progressivo do novo sistema de educação. Conforme expressa o decreto, através do seu artigo 2º, a implementação do novo sistema de educação far-se-á em 5 Fases (1.

Preparação, 2. Experimentação, 3. Avaliação e Correção, 4. Generalização e 5. Avaliação Global), podendo as mesmas coexistirem entre elas.

1. Fase de preparação. Com esta etapa pretendeu-se criar condições e realizar actividades para a aplicação do novo sistema de educação, nomeadamente: a “Elaboração de novos planos e programas curriculares; b. Formação do pessoal docente e gestores escolares; c. Aquisição de meios de ensino e de equipamentos escolares; d. Adequação de sistemas de administração e gestão de instituições de ensino; e. Construção e reabilitação de estabelecimentos de ensino” (Artigo 3º).

2. Fase de experimentação. Esta fase serviu para aplicar experimentalmente os novos planos e programas curriculares e os materiais pedagógicos em escolas seleccionadas. 3. Fase de Avaliação e Correção. Esta fase serve para identificar insuficiências e a adequação dos currículos.

4. Fase de Generalização. Esta fase traduz-se na aplicação dos novos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos) em todos os estabelecimentos de ensino não superior do País.

5. Fase de Avaliação Global. Nesta fase procede-se à avaliação de todo o sistema.

Para o Ministério da Educação (2014, p.2) esta avaliação permitiu a obtenção de dados e informações importantes sobre a implementação da Reforma Educativa, circunscritos em quatro objetivos fundamentais que são: (i) Expandir a rede escolar, (ii) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, (iii) Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação e (iv) Melhorar a equidade do Sistema de Educação.

Relativamente as fases descritas, a realidade apresenta uma prática completamente contrária. A expansão da rede escolar quase em toda parte do país continua não fazer a cobertura das necessidades educativas do país. Ainda se assiste o problema social de uma maioria de crianças ficarem fora do sistema de ensino por insuficiência da rede escolar. Quanto a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, apesar dos esforços do Governo ainda é gritante a falta de professores qualificados e especializados sobretudo no ensino primário. Para agravar a situação ainda existem professores a lecionarem no ensino primário e médio com habilitações literária igual ou inferior aos níveis que lecionam. Outra situação bastante

constrangedora que poderá condicionar a qualidade do processo é a existência ainda em algumas partes de Angola, Luanda de crianças a assistirem aulas por baixo de árvores e, a sentarem nas latas por falta de carteiras e salas com condições mínimas.

Deste modo, o reforço do sistema da eficácia e do sistema de educação assim como a sua melhoria vai existir por parte das autoridades competentes a desconcentração e descentralização das políticas educativas, alocação de recursos financeiros para as administrações municipais o que poderá ser corrigida somente no quadro da realização das eleições autárquicas. Isso vai permitir que a nível do município exista uma estrutura para identificar os principais problemas do setor da educação e remeter ao parlamento sem ter que depender do governador provincial ou eventualmente do Director Provincial de educação.

Note-se que, a fase de experimentação teve início em 2004, e obedeceu a um plano de extinção progressiva das classes de iniciação, o Governo justifica o faseamento por razões essencialmente financeiras. Tendo em consideração apenas o ensino primário (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classes), o plano de extinção progressiva de classes obedece ao seguinte cronograma:

- a. Em 2004, em regime de experimentação, a 1^a classe; b. Em 2005, em regime de experimentação, a 2^a classe; c. Em 2006, em regime de experimentação, a 3^a classe. Em regime de generalização a 1^a classe; d. Em 2007, em regime de experimentação, a 4^a classe. Em regime de generalização a 2^a classe; e. Em 2008, em regime de experimentação, a 5^a classe. Em regime de generalização a 3^a classe; f. Em 2009, em regime de experimentação, a 6^a classe. Em regime de generalização a 4^a classe; g. Em 2010 entra em generalização a 5^a classe; h. Em 2011 entra em generalização a 6^a classe.

Em suma a abordagem da reforma educativa encerra uma ampla discussão sobre o sistema de educação em Angola no quadro dos novos desafios.

3.2.7. Políticas Públicas para o apoio ao emprego e proteção social

O desemprego continua a ser um dos grandes problemas sociais que têm contribuído para a desestruturação das famílias angolanas, em particular do município de Cazenga. A necessidade do reforço das políticas pública representa um desafio para o Governo angolano. Ao longo da abordagem, e tendo como principal suporte de orientação o Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola referente ao período de 2018-2022, serão apresentadas algumas políticas para o apoio ao emprego, proteção social e socioprofissional, definidas pelo Governo angolano.

Segundo dados do Governo de Angola (2018, p.187) apontam que “nos últimos anos, a taxa de emprego em Angola tem variado entre os 45% e os 48%. Os maiores níveis de emprego situam-se na população com mais de 35 anos, sendo os jovens os que revelam maior dificuldade em entrar no mercado de trabalho. Investimentos produtivos nos sectores primário e secundário, através de projetos de dimensão, continuam a constituir domínios privilegiados para sustentar o crescimento e criar empregos; mas também o setor terciário, em franca expansão nos últimos anos, constitui uma fonte de geração de emprego, nomeadamente através da criação de micro e pequenas empresas”. Os dados, revelam igualmente que:

A actividade económica informal tem ainda uma forte expressão em Angola, em especial nas grandes cidades, constituindo-se como factor estruturante da organização da vida económica e social de uma franja significativa da população, ao garantir o exercício de uma actividade com rendimento. A quantificação da extensão da economia informal (quer o número de pessoas envolvidas, quer o seu *output* económico) tem-se revelado uma tarefa complexa e que dificulta os dados sobre o emprego/desemprego. A definição de uma política de emprego para os próximos anos deve ter, também, como objectivo, a redução dos níveis de informalidade da economia angolana e de formalização progressiva das actividades informais, contribuindo para a promoção do trabalho digno e para garantir os direitos dos trabalhadores. Governo de Angola (2018, p.187)

Como referimos nas abordagens anteriores, o setor informal continua a ter um peso determinante na economia de Angola, sobretudo por ser aquele cujo nível de exigência é menor em termos de habilitação literária e experiência profissional. Essa situação, tem contribuído sobremaneira para a precariedade nos exercícios de algumas atividades.

Nesse sentido, A ELP Angola 2025 citada pelo Governo de Angola (2018, p.187) “estabelece a necessidade de definir uma Política de Promoção de Emprego visando: “promover o acesso de todos os angolanos a um emprego produtivo, qualificado, remunerador e socialmente útil e assegurar a valorização sustentada dos recursos humanos nacionais. Pretende, em particular, promover o emprego dos jovens, combater o desemprego de longa duração de adultos, promover a igualdade de género no acesso ao emprego, incentivar a criação de adequadas condições de trabalho e promover novos modelos de organização do trabalho (nomeadamente no sector formal)”.

Na mesma linha de pensamento, a Agenda da União Africana citada pelo Governo de Angola (2018, p.187) enfatiza que:

Os rendimentos, os empregos e o trabalho decente como uma área de intervenção prioritária para alcançar a aspiração de um melhor nível de vida, qualidade de vida e bem-estar para todos (Objetivo 1); entre outras estratégias indicativas, recomenda que os países implementem políticas que melhorem a relevância, a eficiência e a eficácia das instituições do mercado de trabalho. O crescimento económico inclusivo sustentável é igualmente referido como uma área de intervenção para a transformação das economias e a criação de empregos (Objetivo 4). Reconhecendo o papel essencial que a juventude pode ter no desenvolvimento dos países e do continente (Objetivo 18), sugere a adopção de estratégias como a promoção de empresas criadas por jovens, a realização de estágios profissionais e/ou de inserção no mercado de trabalho, ou o aconselhamento vocacional.

Por seu turno, na sua Agenda 2030, as Nações Unidas citadas pelo Governo Angolano (2018, p.187) no quadro do Plano Nacional de Desenvolvimento, “estabelecem como o 8º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável-ODS: “Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos”. Neste objetivo, destaca-se a criação de emprego decente, o apoio ao empreendedorismo e o incentivo à formalização e crescimento da micro,pequenas e médias empresas; também se sublinha a necessidade de criar oportunidades de emprego para os jovens e de proteger os direitos e condições de trabalho”.

Depois de uma vasta incursão sobre as contribuições de algumas organizações internacionais como União Africana e as Nações Unidas que mereceram uma avaliação positiva na construção do PND de Angola, passaremos de seguida apresentar algumas

políticas públicas para o apoio ao emprego e a proteção social e socioprofissional traçadas pelo Governo angolano.

De acordo com o Governo de Angola tendo como referência o PND (2018, pp.187-188) “estima-se que o peso da actividade informal seja superior a 40% do total da economia nacional, o que tem implicações, não só no controlo e monitorização da economia, como também na receita fiscal. As prioridades definidas no âmbito das políticas de emprego e condições de trabalho consistem em:

- a) Melhorar a base institucional das políticas de emprego e recursos humanos, promovendo um melhor ajustamento entre a oferta e a procura de emprego;
- b) Criar mecanismos de aproximação do sistema de formação profissional ao mercado de trabalho, não só pelo ajustamento dos currículos às necessidades, mas também pela inserção de estagiários nas empresas;
- c) Promover o emprego dos jovens e a sua transição do ensino para a vida ativa;
- d) Apoiar a criação de micro e pequenas empresas através do fomento do microcrédito e do crédito bonificado em instituições bancárias;
- e) Promover a formalização da actividade económica, visando uma melhor estruturação do mercado de trabalho e a criação de condições concorrenciais mais justas;
- f) Promover a modernização da organização do trabalho, proteger os direitos dos trabalhadores e promover ambientes de trabalho seguros para todos os trabalhadores;
- g) Aumentar a capacidade de resposta da rede de centros e serviços de emprego, aproximando-os dos cidadãos e promovendo um melhor ajustamento entre a oferta e a procura de emprego;
- h) Promover a inserção de jovens no mercado de trabalho, através da realização de estágios profissionais;
- i) Apoiar a iniciativa e o espírito empreendedor, através do reforço de capacidades em empreendedorismo e do apoio à criação de pequenos negócios, para incremento das possibilidades de geração de emprego;
- j) Até 2022, passar de 54 para 75 centros e serviços de emprego em funcionamento;
- k) Em 2022, o número de unidades móveis de emprego em funcionamento passa de 5 para 15;
- l) Até 2022, pelo menos 37.500 candidatos à procura de emprego encontram-se registados no Sistema Integrado de Gestão de Dados das Empresas, Empregos e das Profissões e Ativos Laborais de Angola (SIGEPA);
- m) Até 2022, pelo menos 1.050 empresas com ofertas de emprego regulares são registadas no SIGEPA;

- n) Até 2022, 1.500 formados dos cursos de formação profissional do nível III e IV frequentam estágios profissionais financiados por bolsas;
- o) O nº de empreendedores capacitados pelos CLESE em técnicas de gestão empresarial passa de 1.169 para 2,3 milhares em 2022;
- p) Até 2022, 5 mil pessoas (selecionadas do universo das 10.000 capacitadas em empreendedorismo) beneficiadas por microcrédito para a criação de pequenos negócios;
- q) Até 2022, 48,8 mil jovens capacitados em empreendedorismo no âmbito do programa "Geração de Futuro;
- r) 6,2 mil empresas/cooperativas de jovens apoiadas por programas de crédito bonificado (Projovem, Kulota, P200, Meu Taxi, Crédito Jovem) até 2022;
- s) “A capacidade instalada da rede de incubadoras do MAPTSS e Governos Provinciais passa de 74 para 150 empresas em 2022”.

Já no âmbito da proteção social, o Governo de Angola tendo como suporte o PND (2018, p.124) considera que “esta política encontra o seu primeiro foco na necessidade de melhorar a distribuição do rendimento nacional, visando a redução da pobreza, a promoção do desenvolvimento social e a coesão social do País. Outra dimensão desta política visa a melhoria das condições de vida de grupos vulneráveis específicos, através da sua valorização, empoderamento e emancipação de situações de fragilidade”.

Na sequência, a ELP 2025 citada pelo Governo de Angola (2018, p.124) sublinha a importância da Assistência e Proteção Social, procurando assegurar que:

A ação social do Estado contribui ativamente para a redução da pobreza, incidindo, particularmente, sobre os grupos mais vulneráveis, através de uma efetiva redistribuição da riqueza nacional, fomentando a gestão do risco social, inclusão social e a reintegração sócio-produtiva dos excluídos. Especificamente, trata-se de “promover a reintegração social e produtiva dos grupos mais vulneráveis e dos excluídos; contribuir para um desenvolvimento equitativo e sustentável, promovendo a redução de assimetrias de matriz social, económica, cultural, territorial; readaptar a arquitetura institucional de suporte à ação social do Estado, de acordo com os objetivos do desenvolvimento sustentável; apoiar as iniciativas que prestem serviços de apoio a pessoas com deficiência e respectivas famílias”.

De acordo com PND (2018) desenvolvido pelo Governo angolano, a nível continental, esta política tem enquadramento no objetivo da Agenda da União Africana de alcançar um elevado nível de vida, qualidade de vida e bem-estar para todos, atuando

na área prioritária “Rendimentos, Empregos e Trabalho Decente”, nomeadamente através da adopção da Política de Proteção Social da União Africana; prevê também uma atuação dos países africanos na área prioritária “Segurança e Proteção Social, incluindo de pessoas com deficiência”, em particular através do registo dos agregados familiares em situação de vulnerabilidade e com o desenvolvimento de um pacote mínimo de proteção social para tais grupos.

Segundo ainda o PND (2018) essa política, pela sua especificidade e abrangência, enquadra-se, ainda, na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, em especial nos objetivos de erradicação da pobreza (ODS 1) e de erradicação da fome, alcance da segurança alimentar, melhoria da nutrição e promoção da agricultura sustentável (ODS 2), alcance da igualdade de género e empoderamento de todas as mulheres e raparigas (ODS 5) – visando o fim da violência contra mulheres e raparigas e a disponibilização de proteção social -, podendo ainda ir ao encontro do ODS 8: “Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.

Nesse contexto o Governo de Angola (2018, p.125) considera que a Política de Assistência e Proteção Social tem como prioridades de intervenção:

- a) Assegurar um sistema de proteção social obrigatório robusto e perene, com um aumento da cobertura pessoal e material, em especial dos mais idosos, e promover a qualidade de prestação dos serviços públicos de protecção social;
- b) Melhorar a rede de atendimento e apoio às vítimas de violência e promover a divulgação e sensibilização sobre a violência doméstica e o tráfico de seres humanos;
- c) Melhorar as condições de vida dos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria e suas respectivas famílias, através da melhoria do acesso à habitação, ao tratamento físico-psíquico, à educação e formação e à criação de meios de sustentação económica ou de geração de rendimento;
- d) Intervêm na Política de Assistência e Proteção Social três Ministérios distintos: o MAPTSS, enquanto entidade responsável pela proteção social; o MINACVP, responsável pela promoção e apoio aos antigos combatentes; e o MASFAMU, enquanto responsável pela assistência social aos grupos.

PARTE. IV –ANALFABETISMO, DESEMPREGO E EXCLUSÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAZENGA PERCEÇÕES DOS ATORES LOCAIS/MUNICIPAIS

4.1. Descrição das características da população inquirida

Vamos, em primeiro lugar, descrever os principais atributos da população inquirida (com base nos requisitos da amostra calculada para o efeito), conforme o primeiro objetivo traçado para a presente investigação: **descrever** a situação do analfabetismo e desemprego em Angola nomeadamente no Município de Cazenga, no contexto multidimensional e sistémico da exclusão social;

Antes de apresentarem-se os dados inerentes ao ponto acima, é fundamental ter-se em conta alguns elementos da descrição das características da amostra.

Quadro 07: Distribuição da população inquerida no município de Cazenga, por idade.

| N | Mínima | Máxima | Média | Desvio padrão |
|--------------------|--------|--------|---------|---------------|
| Idade | 15,00 | 74,00 | 35,4132 | 11,12867 |
| Nº válido de lista | 380 | | | |

Fonte: inquérito por questionário

O quadro acima representa a média de idade, a idade mínima da população inquirida foi de 15 anos e a máxima de 74. Já a média de idade foi de 35,41 o que traduz o quadro de uma população maioritariamente jovem. O desvio padrão foi de **11,12**.

Quadro 08: - Distribuição da população inquerida no município de Cazenga, segundo a idade e o sexo.

| Idade | Total | Homens | Percentagem | Mulheres | Percentagem |
|---------|-------|--------|-------------|----------|-------------|
| 15-19 | 16 | 6 | 8,% | 10 | 3,3% |
| 20- 24 | 27 | 10 | 13,% | 17 | 6% |
| 25-29 | 99 | 18 | 23% | 81 | 27% |
| 30 - 34 | 70 | 12 | 15% | 58 | 19,2% |
| 35 - 39 | 47 | 10 | 13,% | 37 | 12,2% |
| 40 - 44 | 39 | 7 | 9% | 32 | 11% |
| 45 - 49 | 27 | 5 | 6% | 22 | 7% |
| 50 - 54 | 27 | 5 | 5% | 22 | 7,3% |

| | | | | | |
|---------|-----|----|------|-----|------|
| 55 - 59 | 16 | 3 | 4% | 13 | 4,3% |
| 60 - 64 | 10 | 3 | 4% | 7 | 2,% |
| 65 e + | 2 | | | 2 | 1% |
| Total | 380 | 79 | 100% | 301 | 100% |

Fonte: Dados do inquérito por questionário

Os dados acima, indicam que dos **380** inquiridos (**79,2%**) são do sexo feminino e 20,8% masculino o que pressupõe dizer a população desempregada e analfabeta do município do Cazenga e a inquirida é constituída maioritariamente por mulheres, esses dados espelham igualmente a tendência de maior proporcionalidade da taxa de analfabetismo para as mulheres.

Por conseguinte, e como sustenta um dos **entrevistados** no âmbito desta investigação,

só se vai conseguir suprir o número de iletrados quando na base do ensino regular todas as crianças entrarem no sistema de ensino. Existem mais de 2 mil crianças fora do ensino. Estas duas mil crianças fora do ensino daqui a cinco anos vão estar na casa dos 15 anos. Com 15 anos, não sabe ler nem escrever é adulto vai ter que ir para sala de alfabetização (de adultos) e nós vamos ter constantemente esta situação. Por outro lado, os homens tem receio de ir para uma sala de alfabetização para aprender ler e escrever, as mulheres são as que ocorrem com maior frequência para a sala de alfabetização de adultos e 70% dos nossos alunos são as mulheres, porque os homens furtam das salas, tem vergonha, muita das vezes é o tal receio de ser conotado como iletrado.(Entrevistado #3)

Ainda sobre a desigual distribuição na frequência do ensino pelos homens e as mulheres, com maior representatividade em termos de percentagem de alfabetização de adultos para as mulheres, outro **entrevistado** considera que

a maior aderência está nas mulheres, os homens têm vergonha, as mulheres aderem muito mais rápido a alfabetização (de adultos). Os homens começam mais desistem por vergonha. Começamos com 22 alunos neste momento estamos com 60, com o problema de um défice de homens, estamos a criar no mercado uma forma de obrigar os homens, principalmente os nossos funcionários a frequentarem a alfabetização, estamos a identificar quais são os funcionários que não sabem ler e nem escrever. (Entrevistado #5)

Deste modo, os programas de alfabetização aludidos por estes responsáveis municipais, são também por eles identificados como medidas de apoio à abafabetização de adultos que devem ser mais abrangentes e inclusivos, sobretudo para as mulheres em idade ativa em situação de desemprego.

Quadro 09: Distribuição da população inquirida no município de Cazenga, segundo estado civil e a naturalidade.

| Estado civil | Município do Cazenga | | Fora do município do Cazenga | | Total | |
|--------------|----------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
| | % | v.a. | % | v.a. | % | v.a. |
| Casado (a) | 8,9 | 31 | 11,5 | 3 | 8,9 | 34 |
| Solteiro (a) | 87,1 | 306 | 84,6 | 22 | 87,1 | 331 |
| Viúvo (a) | 4 | 14 | 3,8 | 1 | 3,9 | 15 |
| Total | 100 | 351 | 100 | 26 | 100 | 380 |

Fonte: inquérito por questionário

Duas notas chamaram-nos atenção quanto ao quadro em referência, a primeira tem que ver com o estado civil, ou seja, a proporção do estado solteiro dos inquiridos é muito alta, significa que há uma preferência dos inquiridos em coabitação com os seus companheiros sem formalizar tal estatuto. . Pois que **(87,1%)** apresentam uma condição de solteiro e somente **(8,9%)** são casados. Essa análise é reforçada por Alves (2008, p.167) quando considera que “os vários acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta foram durante muito tempo quase simultâneo, mas, actualmente, estão longe de coincidir e se assiste à passagem de um modelo de instalação em que a entrada na vida adulta é marcada pela ocorrência em simultâneo de diferentes acontecimentos: início da vida profissional, casamento e partida da família de origem - para um modelo de experimentação, modo progressivo de acesso à vida adulta, em que os acontecimentos referidos não ocorrem necessariamente em simultâneo”. Destaca-se ainda o facto **(92,4%)** da população ter nascido no referido município o reforça o sentimento de pertença.

4.2. Analfabetismo Desemprego e Exclusão Social

Quadro 10: Distribuição da população inquirida no município de Cazenga, segundo o local de residência e a última profissão.

| Local de residência | Últimas profissões exercidas | | | | | |
|---------------------|------------------------------|-----|---------------------|-----|----------|-----|
| | Trabalhadora doméstica | | Vendedora ambulante | | Pedreiro | |
| | % | v.a | % | v.a | % | v.a |
| Cazenga | 83% | 142 | 79,8% | 99 | 50 | 6 |
| Hoje-Ya-henda | 13% | 23 | 15,3 | 19 | 0 | 0 |
| Curture | 3,5% | 6 | 4,8 | 6 | 0 | 0 |
| Total (| | 171 | | 124 | | 6 |

Fonte: inquérito por questionário

Os dados acima indicam **(45%)** da população exerceu a profissão detrabalhadora doméstica e **(33%)** vendedora ambulante. Isso quer dizer que estamos diante de uma população cuja actividade principal foi o trabalho precário. Essa situação resulta do facto de serem analfabetas, impossibilitando à partida de exercer outras actividades ou profissões que exigem outro tipo de qualificações.. Nesse sentido parece manidesta a necessidade de adotar as diversas perspectivas de desenvolvimento local desenvolvidas por Machado (2011), onde aborda que o desenvolvimento local (DL), tem que ser entendido de forma plural, conforme a variedade de iniciativas existentes, sendo, praticamente, impossível, a tipificação dos projetos que se proclamam do seu domínio. Todas as práticas, desde que motivadas pelo desejo de melhorar as condições dos indivíduos e/ou comunidades contribuem para o desenvolvimento local.

A noção de inserção profissional tornou-se objeto de debate social e teórico. Nessa conformidade, Machado (2011) considerava que constituem referências significativas nesta nova abordagem, que tem em comum a percepção da inserção profissional como um processo condicionado, por um lado, pela alteração dos modelos de entrada na vida adulta. A inserção social foi avaliada de várias formas em diferentes conceções a inserção profissional é um dos acontecimentos da entrada na vida adulta que coexiste com a saída do sistema educativo, com a partida da família de origem, como estabelecimento de relações matrimoniais e com a constituição de uma nova família.

Alves (2007, p.171) considera que “a inserção profissional é vista como um processo através do qual os indivíduos que nunca pertenceram à população ativa acedem a uma posição

estabilizada” no sistema de emprego. O termo “inserção” aplica-se àqueles que nunca pertenceram à população ativa, reservando-se o termo “reinserção” para os trabalhadores que já têm alguma experiência profissional e que voltam a entrar na população ativa após um período de interrupção”.

Desta forma, uma das perspetivas que teve a sua relevância na análise das dimensões estruturais da inserção profissional, foi de Claude Dubar, citado por Alves, 2007, p.178), que considera “à semelhança dos autores referidos anteriormente, os diferentes tipos de percurso de inserção podem ser interpretados como a expressão de diferenças nas dinâmicas identitárias. Defende que a inserção profissional não corresponde simplesmente à estabilização no mercado de trabalho, mas constitui um processo de socialização profissional que está dependente de duas dimensões: as biografias individuais e as organizações produtivas”.

Quadro 11: As atuais exigências do mercado de trabalho têm potencializado (influenciado) a Exclusão social?

| As actuais exigências do mercado de trabalho têm potencializado (influenciado) a exclusão social? | Frequência | % |
|---|------------|-------|
| Sim | 374 | 98,4% |
| Não | 6 | 1,6% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Antes de refletir sobre as respostas apresentadas pelos inquiridos, é importante sinalizar que as políticas públicas resultam de um conjunto de estratégias e ações adoptadas pelos Governos centrais e locais para dar respostas aos diversos problemas sociais que enfrentam as populações. Elas por si só, surgem como respostas sociais para fazer face aos problemas. As políticas públicas na atualidade constituem um dos principais pilares para inclusão social e um dos vetores estruturantes para inserção social dos indivíduos nas comunidades. Nesse sentido, a elaboração de políticas voltadas para a proteção social com destaque para os grupos vulneráveis tais como os desempregados, analfabetos e não só, tem se configurado num dos principais desafios para autoridades angolanas.

Relativamente ao quadro 26, (98,4%) dos inquiridos considera que as atuais exigências (requisitos para ter acesso) ao mercado do trabalho têm potencializado (influenciado) a exclusão social e (1,6%) diz que não. Nessa óptica, as exigências do mercado actual definem que a superação contínua, formação profissional são entre outras formas de sociabilidade ou de situabilidade. Segundo Robert Castel, citado por Diogo (2015, p.9) considera que “a exclusão social representa o” estado extremo de um *processo de marginalização* ao longo do qual se vão quebrando os laços entre o individuo e os sistemas sociais, dentre os quais são os mais importantes os laços com o mercado de trabalho e os que ligam o individuo a família e aos amigos, adquirindo uma dimensão afetiva.

Relativamente as políticas públicas para o apoio ao emprego e proteção social e fazer face a exclusão social é de salientar que o desemprego continua a ser um dos grandes problemas sociais que têm contribuído para a desestruturação das famílias angolanas, em particular do município de Cazenga. A necessidade do reforço das políticas pública representa um desafio para o Governo angolano. As prioridades definidas no âmbito das políticas de emprego e condições de trabalho consistem em:

- e) Melhorar a base institucional das políticas de emprego e recursos humanos, promovendo um melhor ajustamento entre a oferta e a procura de emprego;
- f) Criar mecanismos de aproximação do sistema de formação profissional ao mercado de trabalho, não só pelo ajustamento dos currículos às necessidades, mas também pela inserção de estagiários nas empresas;
- g) Promover o emprego dos jovens e a sua transição do ensino para a vida ativa;
- h) Apoiar a criação de micro e pequenas empresas através do fomento do microcrédito e do crédito bonificado em instituições bancárias;
- i) Promover a formalização da actividade económica, visando uma melhor estruturação do mercado de trabalho e a criação de condições concorrenciais mais justas;
- j) Promover a modernização da organização do trabalho, proteger os direitos dos trabalhadores e promover ambientes de trabalho seguros para todos os trabalhadores;
- k) Aumentar a capacidade de resposta da rede de centros e serviços de emprego, aproximando-os dos cidadãos e promovendo um melhor ajustamento entre a oferta e a procura de emprego;
- l) Promover a inserção de jovens no mercado de trabalho, através da realização de estágios profissionais;

- m) Apoiar a iniciativa e o espírito empreendedor, através do reforço de capacidades em empreendedorismo e do apoio à criação de pequenos negócios, para incremento das possibilidades de geração de emprego;
- n) Até 2022, passar de 54 para 75 centros e serviços de emprego em funcionamento;
- o) Em 2022, o número de unidades móveis de emprego em funcionamento passa de 5 para 15;
- p) Até 2022, pelo menos 37.500 candidatos à procura de emprego encontram-se registados no Sistema Integrado de Gestão de Dados das Empresas, Empregos e das Profissões e Ativos Laborais de Angola (SIGEPA);
- q) Até 2022, pelo menos 1.050 empresas com ofertas de emprego regulares são registadas no SIGEPA;
- r) Até 2022, 1.500 formados dos cursos de formação profissional do nível III e IV frequentam estágios profissionais financiados por bolsas;
- s) O nº de empreendedores capacitados pelos CLESE em técnicas de gestão empresarial passa de 1.169 para 2,3 milhares em 2022;
- t) Até 2022, 5 mil pessoas (selecionadas do universo das 10.000 capacitadas em empreendedorismo) beneficiadas por microcrédito para a criação de pequenos negócios;
- u) Até 2022, 48,8 mil jovens capacitados em empreendedorismo no âmbito do programa "Geração de Futuro;
- v) 6,2 mil empresas/cooperativas de jovens apoiadas por programas de crédito bonificado (Projovem, Kulota, P200, Meu Taxi, Crédito Jovem) até 2022;

Quadro12: Distribuição da população inquirida no município de Cazenga, segundo as principais causas da exclusão social?

| Em sua opinião quais as principais causas da exclusão social? | Frequência | % |
|---|------------|-------|
| Desemprego | 219 | 57,6% |
| Analfabetismo | 142 | 37,4% |
| Falta de escolas | 16 | 4,2% |
| Falta de residência condigna | 3 | 8% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Relativamente às principais causas da exclusão social dos 380 inquiridos (**57,6%**) aponta o desemprego, (**37,4%**) o analfabetismo, (**4,2%**) a falta de escolas suficientes no município. Costa (2001, p.43) “identifica, a partir do critério da vulnerabilidade dos sujeitos, as seguintes formas de exclusão: o desemprego, a pobreza, a imigração, a falta de qualificações, a reclusão, a pertença a bairros económicos

degradados, a ausência de residência, a deficiência física, a toxicodependência, a procura do primeiro emprego, a condição feminina, o isolamento do idoso ou a condição de criança”

Quanto a situação acima as informações obtidas pela consulta bibliográfica sobretudo, principais instrumentos normativos que retratam as políticas públicas voltadas ao analfabetismo e desemprego da realidade angolana, para fazer face as principais causas da exclusão social, podemos enfatizar as principais estratégias e políticas traçadas pelo Ministério da Educação-MED (2016, p.117) nomeadamente:

- h) Construir e apetrechar Jardins de Infância apropriados para assegurar a oferta de ensino a crianças com 5 anos de idade, o mais próximo possível das suas residências ou próximas dos locais de trabalho dos pais ou encarregados de educação;
- i) Em articulação, construir salas de aula nas escolas primárias, devidamente apetrechadas para a frequência do ano de iniciação de crianças de 5 anos de idade;
- j) Assegurar transporte escolar para crianças matriculadas em escolas ou jardins-deinfâncias distantes do local de residência, com particular realce para as zonas rurais;
- k) Garantir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino pré-escolar;
- l) Garantir o acesso gratuito aos livros, material didático e outros recursos educativos;
- m) Contratar professores qualificados e certificados em número suficiente para atender turmas com 36 crianças de 5 (cinco) anos de idade;
- n) Garantir a merenda escolar.

Por conseguinte, no quadro das principais estratégias adoptadas pelo Governo angolano com vista a inverter o actual quadro da educação, foram também traçados seis (06) projectos pelo MED (2016, p.117) a serem desenvolvidos até 2030 nomeadamnte:

Projecto 1 - Construção e apetrechamento de Jardins de Infância para a frequência de crianças na Classe de Iniciação, junto dos conglomerados habitacionais, priorizando as zonas rurais carecidas de escolas primárias. Procurar parcerias público-privadas nas escolas e jardins de Infância para a ministração da Classe de Iniciação

Projecto 2 - Construir e apetrechar salas de aula com a dimensão adequada para turmas no máximo de 36 crianças nas escolas primárias existentes ou a construir, permitindo a frequência da Classe de Iniciação.

Projecto 3 - Contratar professores/educadores certificados, com formação científica e pedagógica obrigatória por lei, em número suficiente, consoante as necessidades defuncionamento do nível de educação pré-escolar.

Projecto 4 - Desenvolver campanhas de sensibilização junto dos pais e encarregados de educação e das comunidades, sobre a importância social e económica das crianças

frequentarem a educação pré-escolar, bem como o impacto positivo sobre as condições de vida das famílias.

Projecto 5 - Organizar o transporte escolar para as crianças que habitem a mais de mil metros da escola.

Projecto 6 - Criar as condições institucionais e materiais para garantir a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Pré-Escolar e o acesso gratuito a livros e material escolar.

Os dados narrados até traduzem a existência de um conjunto de políticas voltadas à educação cujo mote consiste na melhoria da qualidade de ensino e no asseguramento de um conjunto de serviços essenciais tais como o acesso à escolaridade, saúde, etc. A realidade actual sinaliza uma certa distância em termos de políticas e estratégias traçadas pois que, cresce de forma vertiginosa o número de crianças fora do sistema de ensino, a taxa de abandono escolar por falta de merenda escolar, a insuficiência de Escolas sobretudo no ensino Primário.

Quadro 13: Já alguma vez trabalhou?

| Já alguma vez trabalhou? | Frequência | Percentagem |
|--------------------------|------------|-------------|
| Sim | 301 | 79,% |
| Não | 54 | 14% |
| Sem responder 25 | 25 | 7% |
| Total | 380 | 100,0 |

Fonte: inquérito por questionário

Relativamente os dados revelam que **(61,%)** da população inquirida alegou nunca ter trabalhado, **(32,%)** já trabalhou e **(7%)** não respondeu. Importa referir que o trabalho exercido pela população é caracterizado por profissões de baixo rendimento se ter-se em conta que os dados sobre a última profissão exercida. O fato dessa população ser maioritariamente jovem tendo em conta média de idade e ser uma população em idade ativa, isso poderá trazer consequências futuras para o país.

Por outro lado, isso reforça cada vez mais o pressuposto que o desemprego enquanto consequência da rigidez da regulamentação excessiva do mercado de trabalho e do desajuste das qualificações continua a ser um grande problema social para os habitantes dos Municípios. Nesse sentido, as necessidades de trabalho fazem-se sentir também nos requisitos de qualificação que passou a ser um instrumento de combate ao desemprego e um instrumento de promoção social.

Os dados acima também podem ser analisados segundo as perspetivas apresentadas por Marx (1975) que considerava que as desigualdades sociais resultam

de uma débil distribuição das riquezas o que em certa medida aumenta o fosso entre ricos e pobres. Marx defendia igualmente uma maior equidade dos rendimentos para se equilibrar as classes sociais. Entretanto, as desigualdades sociais estão intrinsecamente ligadas à estruturação das classes sociais as classes sociais permanecem um factor decisivo da estruturação das desigualdades, mas elas são atravessadas por novas dinâmicas de fragmentação que permitem considerar a existência, na globalização de subclasses locais e de uma sobre classe global.

Quadro 14: Distribuição da população inquirida no município de Cazenda, segundo o vínculo contratual.

| Enquanto trabalhou que vínculo contratual tinha? | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| Não tinha contrato de trabalho | 124 | 33% |
| Sem responder | 256 | 67% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Os dados revelam que (32,2%) da população inquirida alegou na tabela anterior ter já ter trabalhado, quanto questionada sobre o vínculo de trabalho que possuía com a entidade laboral, (33%) alegaram que não tinham contrato de trabalho e (67,%) não responderam sobre o vínculo que mantinha com a referida entidade. Isso significa que estamos diante de profissões que tendencialmente não exigem uma qualificação especializada no contexto da realidade de (Luanda-Cazenga) e por serem jovens em idade ativa deve constituir um factor de preocupação para as autoridades de Luanda aquando da definição de políticas públicas /medidas de apoio para esta população.

Quadro 15: Já alguma vez foi chamado para entrevista/contacto com empregador?

| Já alguma vez foi chamado para entrevista/contacto com empregador? | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| Sim | 65 | 17,1% |
| Não | 315 | 82,9% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Os dados acima dão conta que 82,9% da população alegaram não ter sido contactada para uma entrevista de emprego/contacto com eventual empregador e 17,1% diz que sim já ter sido contactado (a) aqui se pode fazer uma associação entre os baixos

níveis ou a falta de qualificações e as oportunidades de emprego resultando em exclusão social desse grupo. Por seu turno, Costa (2020, p.34) descreve “o quadro comparativo entre a exclusão social e a pobreza em dois sentidos num primeiro, para afirmar que a pobreza tem uma dimensão cultural (...) e que este grupo requer uma atenção especial dos respectivos governos (...), cujas políticas económica e social devem ser orientadas para a eliminação das causas que geram a exclusão. Assim sendo, as baixas qualificações resultam da falta de oportunidade ou instrução escolar, ou seja, a insuficiência de um nível de instrução essencial de educação escolar por via do qual o caracteriza como analfabeto (a) impossibilitando os exercícios de determinados empregos formais”.

Quadro 16: Distribuição da população inquirida no município de Cazenda, segundo as principais dificuldades no acesso ao emprego.

| Em sua opinião quais são as principais dificuldades no acesso ao emprego? | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Falta de empresas | 246 | 64,7% |
| Exigência de experiência de trabalho de mais de cinco anos | 65 | 17,1% |
| Falta de formação | 68 | 17,9% |
| Sem resposta | 1 | 3% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Relativamente às principais dificuldades para o acesso ao emprego no município, **(64,7%)** da população inquirida diz ser resultado da falta de empresas, **(17,1%)** alegou ser por conta das exigências de experiência de trabalho de mais de cinco anos e **(17,9%)** a falta de formação. Capucha (2010, p.6) salienta que “a escola, o mercado de trabalho e as famílias formam um triângulo de reforço mútuo que em certas circunstâncias apela para o abandono escolar precoce. As empresas com uma estratégia conservadora de sobrevivência com base na força de trabalho intensiva e pouco qualificada – existentes em todos os setores de actividade e com todas as dimensões – absorviam com relativa facilidade jovens com baixas qualificações, funcionando como “atração” alternativa a percursos formativos mais prolongados e qualificantes”.

Quadro 17: Distribuição da população inquirida no município de Cazenda, segundo a matrícula numa das escolas do Município ou Centro de Alfabetização e o sexo

| Já alguma vez matriculou-se numa das escolas do Município ou Centro de Alfabetização? | Sexo | |
|---|-----------|----------|
| | Masculino | Feminino |
| Sim | 53 | 279 |
| Não | 26 | 22 |
| Total | 79 | 301 |

Fonte: inquérito por questionário

Os dados acima sinalizam haver uma maior pretensão para se matricular em escolas do município ou centros de alfabetização por parte das mulheres em relação aos homens. Essa situação pode ainda ser mais detalhada, segundo um dos entrevistados no âmbito da investigação:

Os homens têm receio de ir para uma sala de alfabetização para aprender ler e escrever, as mulheres são as que ocorrem com maior frequência para a sala de alfabetização de adultos e 70% dos nossos alunos são as mulheres, porque os homens furtam-se das salas, têm vergonha, muita das vezes é o tal receio de ser conotado como iletrado. A nossa luta primeiro é parar esta discriminação, se nós conseguirmos combater também estes sentimentos, iremos conseguir combater a ausência dos homens em salas de aulas. E acrescentando nós os homens, como não gostamos mesmo de ir para a sala de aulas, aprendendo quando detectamos que a nossa esposa é iletrada e ela por si teve a iniciativa de procurar uma escola para começar a estudar. Principalmente nos homens com idade muita adulta o discurso é esse “tu estás a procura de uma sala de aulas porque gostaste de alguém, por isso é que te leva a ensinar, aí vem o ciúme”. Isso também tem sido o bloqueio para levar muitas mulheres à sala de aulas, já tivemos desistência porque os homens por ciúmes levantaram-se contra as suas esposas e elas sentiram-se obrigadas a deixar de estudar, tinham que manter o lar e não queriam desestruturar a família. (Entrevista #1).

Essa perspectiva é reforçada pelo artigo 26º da Declaração dos direitos humanos (2009, p.14) que proclama o direito à educação para todos: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

Quadro 18: Porquê não teve sucesso?

| Porquê não teve sucesso? | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Falta de meios financeiros | 314 | 82,6% |
| Por preconceito | 18 | 4,7% |
| Sem responder | 48 | 12,6% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Segundo os dados do quadro 17, **(82,6%)** dos inquiridos alegou não ter dado continuidade a formação por falta de meios financeiros, **(4,7%)** por motivo de preconceito e **(12,6%)** não apresentou qualquer resposta quando questionados. Essa situação reforça a necessidade de se apostar nas políticas públicas de inclusão social e programas de assistência aos centros de alfabetização sobretudo com recursos financeiros para as pessoas mais vulneráveis e porque parte dessa população ativa é jovem.

Na perspectiva de Bordieu (1979) “o insucesso escolar dos alunos pobres, não é causado por suas características psicológicas, por sua “incapacidade em aprender, mas pela própria estrutura da escola”. Para este sociólogo, a escola é um “aparelho ideológico do Estado, visando atender apenas aos interesses da classe social dominante”.

Nesse sentido, um dos entrevistados aponta outros factores que estão na base do insucesso quer das aulas como dos programas considerando que:

os programas de alfabetização que temos são, o "sim eu posso", e os outros são mais dois programas que infelizmente não obtiveram maior sucesso porquê se a princípio a participação dos professores era voluntária, em determinada altura passou a ser remunerada, portanto, acabou por haver um entendimento que desvirtuou o sentido do voluntariado e passou-se a remunerar. Portanto quando deixou de haver recursos para remunerar os professores ligados a alfabetização, eles que em princípio entraram voluntariamente, logo, depois passaram a alegar que não tendo remuneração não poderiam continuar com a actividade da alfabetização, isto no Cazenga e em todo país. (Entrevistado # 1)

Quadro 19: Porquê abandonou a frequência dos programas de alfabetização ?

| Porquê abandonou? | Frequência | Percentagem |
|---------------------------|------------|-------------|
| Falta de incentivo | 270 | 71,1% |
| Falta de apoio | 57 | 15% |
| Responsabilidade familiar | 5 | 1,3% |
| Sem responder | 48 | 12,6% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Como se pode observar no quadro 18, as razões indicadas pela população inquirida no município de Cazenga para abandonarem a frequência dos programas de alfabetização estão maioritariamente concentradas na falta de incentivo ou motivação (**71,1%**) para perseguirem tais programas de alfabetização. Neste âmbito, Capucha (2010) refere que o cálculo das famílias e dos jovens relativamente à ausência de ganhos efectivos com uma escolarização mais prolongada empurrava-os para a aceitação de postos de trabalho de baixa qualidade que lhes eram oferecidos a troco de algum aumento dos recursos orçamentos familiares.

Quadro 20: Indica as razões porquê ainda não se matriculou?

| Indica as razões porquê ainda não se matriculou? | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| Falta de apoio financeiro | 288 | 75,8% |
| Falta de escola com vagas | 44 | 11,6% |
| Sem responder | 48 | 12,6% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Quanto questionados porque ainda não se matricularam, uma vez terem alegado em momentos anteriores do questionário já se terem matriculado nos centros e escolas de alfabetização, (**76,8%**) voltaram a afirmar a falta de recursos financeiros como já haviam manifestado e (**11,6%**) alegou a falta de centros com vagas. Situação paradoxal uma vez que segundo os gestores municipais entrevistados, os centros de alfabetização encontram-se vazios. Por outro lado, 12,6% não responderam sobre as razões de não se terem matriculado.

Quadro 21: Pensa em matricular-se?

| Pensa em matricular-se? | Frequência | Percentagem |
|-------------------------|------------|-------------|
| Sim | 367 | 96,6 % |
| Não | 13 | 3,4% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Os dados constantes do quadro 20, revelam que **(96,6%)** dos inquiridos manifestou a pretensão de se matricularem e 3,4% afirmou não estar interessado. Tendo em conta que a população ativa é maioritariamente jovem, então há toda uma necessidade de se criar políticas de incentivo para que esse grupo tenha oportunidade de matricular-se e dar sequência aos programas de alfabetização.

Quadro 22: Em sua opinião, não saber ler e escrever tem alguma consequência?

| Para si não saber ler e escrever tem alguma consequência? | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Sim | 371 | 97,6% |
| Não | 9 | 2,4% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

A informação do quadro 21 revela que **(97,6%)** dos inquiridos admitem que não saber ler e escrever tem consequências na sua vida profissional, social até mesmo pessoal. Capucha (2010, p.10) argumentava a ideia segundo o qual “os alunos de meios mais desfavorecidos progredirem escolarmente, como mostra o facto de nos subsistemas em que esses alunos predominam, como sistema de aprendizagem e os cursos profissionais, o sucesso escolar ser maior do que nos cursos gerais, que apesar da selectividade que comportam apresentam piores resultados”.

Tendo em conta a ideia do autor seria pensar-se a possibilidade de concretizar quer as matrículas como as consequências com a criação de cursos profissionais para esses grupos em idade ativa sem descuidar os centros de alfabetização.

Quadro 23: Se respondeu sim quais as consequências?

| Se respondeu sim, quais as consequências? | Frequência | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| Fica desatualizado | 116 | 30,5% |
| Desemprego | 232 | 61,1% |
| Não saber ler e escrever | 27 | 7,1% |
| Sem responder | 5 | 1.3% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Sobre as consequências de não saber ler e escrever, **61,1%** dos inquiridos apontou o desemprego, (**30,5%**) por ficar desatualizado e (**7,1%**) por não saber escrever. Resultados que evidenciam como o desemprego continua a ser o principal factor potenciador de exclusão social, aliado à situação de analfabetismo e às baixas qualificações.

Salmo e Pedroso (2005) citado por Figueira (2013, p.30), consideram que “o desemprego é uma consequência da rigidez da regulamentação excessiva do mercado de trabalho e do desajuste das qualificações. Para enfrentar decisivamente o problema do emprego seria necessário investir na educação. Os problemas que existem no acesso ao mercado de trabalho são de ajustamento entre a oferta e a procura, o que levou a criação de categorias estatísticas e sociais, as quais pelas suas propriedades sociais são discriminadas, limitando o acesso ao mercado de trabalho”. Faria (2004, p.) reforça ao considerar que “a alfabetização é o processo pelo qual é considerada analfabeta a pessoa incapaz de exercer todas as actividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar da leitura da escrita e da aritmética em prol do seu próprio desenvolvimento e o da comunidade”.

Quadro 24: Pode ilustrar a resposta com relatos de experiências pessoais, ou outros que conheces?

| Pode ilustrar respostas com relatos de experiências pessoais, ou que conheces? | Frequência | % |
|--|------------|-------------|
| Irmãos que têm o mercado informal como a única opção | 324 | 85,3% |
| Amigos e vizinhos que têm dificuldades em arranjar emprego | 51 | 13,4% |
| Sem responder | 5 | 1,3% |
| Total | 380 | 100% |

Fonte: inquérito por questionário

No que se refere ao quadro 23, dos 380 inqueridos, quando instados a ilustrar respostas com relatos de experiências pessoais ou de outros tenham conhecido em função das consequências de não saber ler e escrever **(85,3%) irmãos que têm o mercado informal como a única** e **(13,4%)** amigos e vizinhos que têm dificuldade em arranjar emprego e **(1,3%)** não respondeu.

4.3. Políticas sociais dirigidas à população analfabeta e desempregada

Neste ponto pretende-se estabelecer uma relação estreita com o segundo objetivo que consiste em **sistematizar** as principais tendências das políticas sociais e medidas de apoio para a população analfabeta e desempregada angolana, e em especial no município de Cazenda, a partir da percepção da população inquirida no âmbito desta investigação.

Quadro 25: Em sua opinião como podem ser superadas tais barreiras?

| Em sua opinião como podem ser superadas tais barreiras? | Frequência | % |
|---|------------|------------|
| Construção de mais escolas | 280 | 73,3% |
| Acabar com a corrupção | 74 | 19,5% |
| Adoção de políticas mais concretas do Governo | 25 | 6,6% |
| Sem responder | 1 | 3% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

O quadro acima espelha a opinião dos inqueridos sobre como ultrapassar as barreiras enfrentadas no âmbito do setor da educação. Assim sendo, **(73,3%)** apontou

como solução a construção de mais escolas, (19,5%) acabar com a corrupção, e (6,6%) adoção de políticas mais inclusivas por parte do Governo. Relativamente à necessidade da construção de mais escolas, cuja posição foi apontada pela esmagadora maioria dos inquiridos (aproximadamente 3/4 do total das respostas), na perspectiva de um dos entrevistados o referido insuficiente número de escolas considerou que:

Faltam, escolas, não posso dizer o número exacto nesta altura, mas temos 115 escolas públicas e 200 no setor da parte privada. Mas o pior para mim nessa questão das escolas, é nas zonas caracterizadas de população vulneráveis não haver escolas públicas, e as pessoas estudarem nas escolas privadas, e a questão que coloco, é a seguinte: como é que pagam? De onde é que vem a renda se eles são caracterizados de famílias vulneráveis? De onde é que vema renda para pagarem as escolas que são privadas? É uma questão de vários estudos, porque tem que pagar de alguma maneira porque estão nestas escolas, mas a população é vulnerável, e daquelas questões de muitos estudos que precisam ser feitos para poderem compreender.

(Entrevistado #3)

Sobre a existência de uma rede escolar insuficiente face às necessidades apontadas pela população do município de Cazenda, considera-se de interesse fazer a sua contextualização. Queiroz, 1995; Vincent, Lahire e Thin, 2001; Canário, 2006 citados por Vieira et al., (2013, p.205) “a escola ou forma escolar moderna, tal como a conhecemos hoje, constitui uma invenção histórica e social que veio a se tornar hegemónica e impor-se, com carácter obrigatório, como modo dominante de socializaçãodas novas gerações, substituindo outros modelos de integração social e profissional”.

Outra situação que as entrevistas realizadas no âmbito da presente investigação, apontaram sobre a rede escolar/infraestruturas existentes, é a questão da manutenção das escolas,

Porque a qualidade da sala onde entramos também aumenta ou não a nossa pré- disposição e uma das questões que referi é si entrar nas salas de aulas vai ver que a grande maioria tem aquela mancha castanha à volta do ombro e a sala fica escura e sabe que do ponto de vista psicólogo a claridade do meio tem um efeito sobre a nossa pré- disposição todos nós fugimos da escuridão no geral. O défice de número de escolas que faz com que muitas crianças não entrem para o sistema escolar, e depois acabam por fazer todo seu percurso de vida sem ganhar o interesse para voltar para uma carteira escolar. (Entrevistado #1)

Ainda sobre a qualidade da rede escolar, para além da identificação da necessidade de construir mais escolas, foram também sinalizadas outras dimensões por um dos entrevistados, ressaltando :

algumas escolas carecem ainda de apoios tanto as infra-estruturas como de professores, e há um défice muito grande no que concerne aos professores de educação física a nível do município, é o que tenho visto durante as reuniões. Nota-se também a falta de quadras desportivas e também há poucas escolas com professores de educação física capacitada. Tem que haver mais escolas no Município e equipadas, as escolas que já existem com mais meios estamos a falar pelo menos aqui nós carecemos de média Teca, tirando a média Teca Zé –Du, carecemos de média Teca nas escolas, carecemos de pátios, quadras para actividade de educação física, mas o que vejo que está melhorar e em termos de manuais no que concerne aos meios técnicos de informática tem falhado muito a nível do município, pelo menos nós aqui trabalhamos com dois computadores próprios e eu vejo muitos colegas aqui no Município também têm dificuldade. Para se superar isto é necessário que se crie mais escolas. (Entrevistado # 1)

Vieira (2013, p.205) afirmava que: “a intensificação da influência do modelo escolar expressou-se, dentre outros aspetos, na institucionalização e/ou aumento da escolaridade obrigatória e no prolongamento crescente do tempo de escolarização das crianças e jovens, para além e para aquém das faixas etárias obrigatórias; na importância cada vez maior das certificações escolares para a constituição das trajetórias sociais e profissionais; na crença na escola como instrumento de justiça social, de desenvolvimento científico e de democratização da sociedade; na utilização de critérios e padrões escolares nos mais diferentes âmbitos da vida social, especialmente aqueles ligados aos diversos tipos de formação para o mercado de trabalho”.

Quadro 26: Quem pode contribuir para ultrapassar tais barreiras?

| Quem pode contribuir para ultrapassar tais barreiras? | Frequência | % |
|---|------------|-------|
| Autoridades do Governo | 298 | 78,2% |
| Organizações não-governamentais | 72 | 18,9% |
| Sem responder | 11 | 2,9% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Por outro lado, quando questionados sobre quem deve contribuir para ultrapassar tais barreiras ou dificuldades (78,2%) ser uma responsabilidade das autoridades

governamentais e **(18,9%)** considera que só é possível ultrapassar com a contribuição das organizações não governamentais e **(2,9%)** não respondeu. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui de fato um princípio fundamental que deve remeter-nos para a inclusão social. O analfabetismo, não pode ser considerado como uma doença a ser erradicada, mas um problema social a ser resolvido pelos Estados, organizações não governamentais, partidos políticos e a sociedade em geral, para que o cidadão possa viver com dignidade humana e exercer a sua cidadania.

Segundo Leitão (2018) “para além dos programas definidos pelo Governo Provincial a Repartição Municipal de educação em parceria com outras instituições da sociedade civil tem vindo a desenvolver várias políticas e acções de inclusão da população desempregada tais como: a criação de Centros de formação profissionais permitindo que cada formando aprenda uma profissão e consiga garantir a subsistência da sua família, uns frequentam os cursos de mecânicas, electricidade, serralharia etc.

Quadro 27: Considera que existem os apoios suficientes para minimizar a exclusão?

| Considera que existem apoios suficientes para minimizar a exclusão social? | Frequência | % |
|--|------------|-------|
| Sim | 98 | 25,8% |
| Não | 282 | 74,2% |
| Total | 380 | 100 |

Fonte: inquérito por questionário

Relativamente ao quadro 32 sobre a existência de apoios suficientes para minimizar a exclusão social, dos 380 inqueridos **(74,2%)** considera que não existem e sentem-se abandonados e **(25,8%)** considera que sim existem alguns apoios que tem recebido de modo a minimizar a exclusão social.

As informações da UNICEF (2018, p.9) revelam que: Os 164 municípios de Angola têm perfis muito diversos. Um desafio importante diz respeito à disparidade no tamanho da população, o que tem implicações ao nível, por exemplo, da capacidade de arrecadação local de receitas. Na verdade, do total de municípios existentes, 19 têm menos de 25 mil habitantes, 64 têm entre 25 mil e 250 mil residentes, e Luanda concentra aproximadamente 12% da população nacional. Outras disparidades

importantes prendem-se com os recursos humanos e com os meios financeiros disponibilizados para cada município. A estas se juntam, ainda, as que estão associadas às assimetrias territoriais, derivadas de vários factores, incluindo as especificidades das realidades sociais, económicas e culturais locais, a litoralização dos centros urbanos, o êxodo rural e a desertificação humana no interior do país, entre outros.

Na sequência, a ELP 2025 citada pelo Governo de Angola (2018, p.124) sublinha a importância da Assistência e Protecção Social, procurando assegurar que:

A ação social do Estado contribui ativamente para a redução da pobreza, incidindo, particularmente, sobre os grupos mais vulneráveis, através de uma efetiva redistribuição da riqueza nacional, fomentando a gestão do risco social, inclusão social e a reintegração sócio-produtiva dos excluídos. Especificamente, trata-se de “promover a reintegração social e produtiva dos grupos mais vulneráveis e dos excluídos; contribuir para um desenvolvimento equitativo e sustentável, promovendo a redução de assimetrias de matriz social, económica, cultural, territorial; readaptar a arquitetura institucional de suporte à ação social do Estado, de acordo com os objetivos do desenvolvimento sustentável; apoiar as iniciativas que prestem serviços de apoio a pessoas com deficiência e respectivas famílias”.

Nesse contexto o Governo de Angola (2018, p.125) considera que a Política de Assistência e Protecção Social tem como prioridades de intervenção:

- w) Assegurar um sistema de proteção social obrigatório robusto e perene, com um aumento da cobertura pessoal e material, em especial dos mais idosos, e promover a qualidade de prestação dos serviços públicos de protecção social;
- x) Melhorar a rede de atendimento e apoio às vítimas de violência e promover a divulgação e sensibilização sobre a violência doméstica e o tráfico de seres humanos;
- y) Melhorar as condições de vida dos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria e suas respectivas famílias, através da melhoria do acesso à habitação, ao tratamento físico-psíquico, à educação e formação e à criação de meios de sustentação económica ou de geração de rendimento;
- z) Intervêm na Política de Assistência e Protecção Social três Ministérios distintos: o MAPTSS, enquanto entidade responsável pela proteção social; o MINACVP, responsável pela promoção e apoio aos antigos combatentes; e o MASFAMU, enquanto responsável pela assistência social aos grupos.

4.4. Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de respostas sociais, junto da população analfabeta desempregada.

Relativamente às respostas sociais, os entrevistados nas unidades de registos destacaram a parceria com algumas organizações governamentais e não-governamentais com realce para o trabalho que tem sendo desenvolvido com o apoio da igreja Metodista Unida, a adopção de programas de alfabetização com diferentes metodologias, como por exemplo o programa **sim eu posso**. Outra categoria avaliada nas entrevistas foi o processo e práticas educativas, mormente o ensino. Quanto a essa unidade de registo, se pode inferir de acordos com os entrevistados a necessidade de maior cooperação entre os directores das escolas para proporcionar seminários aos professores alfabetizadores.

Os entrevistados também sublinharam que a maioria dos professores prefere trabalhar com alunos adultos. Isso significa que os vários programas e metodologia de ensino não estão em alinhamento com as necessidades educativas.

Face a isso, é necessário que se desenvolva um estudo de viabilidade sobre as metodologias e práticas pedagógicas essenciais para alfabetização, recorrer a experiências de realidades ou países que tenha sucesso e cuja suas políticas contribuam para erradicação do analfabetismo e conseqüentemente a promoção do empreendedorismo para promoção do emprego e de outras formas de inclusão social para os indivíduos desempregados.

É unânime dos entrevistados que **deve** melhorias substanciais no sistema educativo, porém, deve haver maior aposta na superação dos professores”. Nesse sentido, a relevância quer da unidade de registo assim como de contexto convergem na expressão qualidade de educação. Não diria que está boa, também não diria que está péssima, pois está nivelada. Ainda existe no seio da Educação àqueles professores que trabalham por amor, estes reconhecem as dificuldades mas, sabem como contornar as dificuldades porque a nível da educação de Luanda nós encontramos dificuldades tais como excesso de alunos em salas de aulas, professores formados numa área à ministrar noutra área, estas debilidades não podem fazer do nosso processo de ensino e aprendizagem como sendo bom não é excelente mais também não é pior porque já tivemos situações piores, tende a melhorar com os nossos esforços vai melhor cada vez mais ainda.

Por outro lado, os entrevistados destacam nas várias unidades de registo como principais estratégias, a realização de estudos de viabilidade para identificar as necessidades específicas da população, critérios para formação de mais professores de alfabetização e a construção de mais escolas e de centros de alfabetização dentro da comunidade e bairro e definição de programas de alfabetização que promovam a inclusão social da população analfabeta e desempregada do município.

Kleiman (2001, p.88) entende que “considerar o ensino”, a aprendizagem e o uso da escrita deve ser objetivos prioritários da escola inclusiva, visto que a escola é a principal agência de literacia na nossa sociedade, a escola é a única agência de literacia para uma grande maioria dos alunos que vêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade; o uso fluente da língua falada e escrita é visto hoje como um objetivo do ensino fundamental, prioritário a todas as crianças”.

Com a informação provocada no âmbito da tese foi possível evidenciar que o analfabetismo e o desemprego continuam a constituir barreiras para o desenvolvimento social, crescimento e bem-estar social dos moradores do Cazenga, aliado a falta/e ou inadequação de políticas públicas que contribuam para alteração da condição de extrema marginalização que muitos se encontram.

Conclui-se também no quadro dos resultados das entrevistas que alguns programas de alfabetização e metodologia desenvolvidos no quadro da cooperação entre os Estados de Angola, Cuba e Brasil tem se mostrado adequados, mas a falta de meios para implementação dos referidos programas continuar a ser o maior problema. Ora, é urgente aquisição de meios e a criação de condições básicas que permitam uma monitorização das diferentes metodologias de trabalho.

A criação de uma rede de infraestruturas condignas, para o realojamento das famílias vulneráveis que se encontram em zonas de risco, deve constituir prioridade pelas autoridades locais, pois têm contribuído para o incremento do abandono e do insucesso escolar dos alunos.

Apesar destas conclusões, temos que considerar possíveis limitações do estudo, no que diz respeito às características da amostra, ou da própria metodologia, interferindo na compreensão profunda das questões por parte dos participantes no estudo. Assim, para futuras intervenções no município do Cazenga, , propomos o seguinte:

- Que sejam construídas mais escolas em nível do Município, sobretudo na comunidade do Cazenga pelas autoridades competentes;
- Que sejam construídos mais Centros de alfabetização para reduzir o índice de analfabetismo e de exclusão social da população ativa analfabeta e desempregada;
- Que os programas de alfabetização sejam extensivos a todos os bairros, mormente nas igrejas e organizações similares;
- É preciso também que as autoridades Provinciais ou municipais olhem para alfabetização como algo em relação a situação de vida real e correspondentes as suas necessidade e aspirações. Só assim, se reduzira os elevados índices de exclusão social;
- Há que encorajar as iniciativas dos dirigentes locais, e aperfeiçoar as suas competências de gestão e conhecimento em matéria de alfabetização, desemprego e exclusão social;
- É necessário que as ONGS, e outras instituições intervenham também no processo de alfabetização exclusão social das comunidades por via de centros de formação profissional de ofícios e artes;
- Que os programas de alfabetização sejam mais destinados às mulheres, por forma a mitigar os índices alarmantes que as mesmas representam;
- Que os órgãos estatais, a partir das estruturas legais, apresentem uma disposição legal com o estabelecimento da obrigatoriedade em termos de estudo para a população ativa analfabeta e desempregada em idade escolar, seja além dessa, estabelecido um mecanismo de controlo e exigência neste município;
- Que se incentive de forma monetária e não só o colectivo de alfabetizadores por forma a dignificá-los e acompanhar - se o desenvolvimento multi-facético cultural, económico, e social por ser um trabalho mais aturado em relação a outros níveis de ensino.
- Que os programas de merendas escolares sejam mais abrangentes sobretudo para os estudantes da iniciação para se evitar o abandono escolar
- É urgente a redefinição de um plano director que visa a mobilidade das pessoas que residem em zonas de riscos para outras mais seguras;
- Alteração da metodologia de ensino de adulto, em relação ao ensino regular, a construção de mais escolas no município equipadas com infraestruturas adequadas,

- Que sejam institucionalizadas a curto prazo as autarquias locais para permitir uma desconcentração e descentralização do sistema e políticas educativas;
- Que seja reforçada a capacidade de arrecadação de receitas locais e, sobretudo, as condições para uma gestão mais autónoma e flexível dos recursos atribuídos às administrações municipais;
- Que sejam formulados programas nacionais deverá levar em consideração a necessidade de assegurar uma gestão flexível de recursos, através da realocação de verbas sempre que necessário, por parte das administrações municipais;
- Que sejam traçados planos de desenvolvimento de âmbito municipal realistas. Assegurar a previsibilidade das quotas financeiras destinadas aos municípios por parte do Ministério das Finanças, constitui, neste contexto, uma prioridade. Tal permitirá uma melhor coordenação entre os planos de desenvolvimento municipal e a execução das respectivas despesas;
- Neste sentido, e para assegurar uma gestão continuada e coerente dos recursos, será conveniente considerar a possibilidade de introduzir quotas trimestrais, ao invés de mensais. Perante a escassez de recursos humanos capacitados, urge finalizar o quanto antes o processo de recrutamento, formação e nomeação dos administradores adjuntos para a área das finanças de todos os municípios do país, tal como está estabelecido pelo Decreto Presidencial n.º 208/17 de 22 de Setembro.
- Que se garanta a manutenção do processo de reforço de competências dos quadros administrativos e técnicos locais. Estas estratégias de reforço dos recursos humanos das administrações locais trarão efeitos positivos em termos da capacidade de preparação dos planos de desenvolvimento municipal.

Concluiu-se igualmente no quadro das análises qualitativas aos principais gestores do sistema de educação do município de Cazenga que a realização de um estudo de viabilidade por parte do Governo provincial e centra para se identificar as principais necessidades

Conclusão

A título de de conclusão, consideramos que este estudo respondeu aos objetivos propostos para este trabalho, derivado da questão de investigação que foi definida para o efeito: Em que medida o analfabetismo é um problema social que tende a aumentar situações de exclusão social na população ativa e desempregada e por consequência a condicionar o desenvolvimento do Município de Cazenga/Luanda.

O tema em estudo configura-se como um dos principais desafios as políticas públicas do Governo angolano, se partirmos do pressuposto que a educação e a empregabilidade constituem principais indicadores para aferir o desenvolvimento social, tecnológico, humanos etc. O analfabetismo, o desemprego e por seu turno a exclusão social continuam a representar barreiras condicionando o desenvolvimento de Angola apesar de ter alcançado a sua independência há 47 anos. Angola, tem vindo a capitalizar as suas atenções no domínio da política externa e económica, mas a situação de educação face aos compromissos internacionais assumidos tem vindo a confrontar-se com muitas dificuldades, o que torna o tema em análise de interesse para investigação científica e de atualidade para o contexto da realidade angolana.

O primeiro objetivo é a situação do analfabetismo e desemprego em Angola nomeadamente no Município de Cazenga, no contexto multidimensional e sistémico da exclusão social. Assim, verificou-se que é predominante feminina, com uma representatividade de **79,2%**, a idade mínima foi de 15 anos e a máxima de **74**. Já a média de idade foi de **35,41** o que traduz o quadro de uma população maioritariamente jovem analfabeta e desempregada. *Verificou que 87,4%* dos inquiridos, alegaram não ter-se matriculado numa das escolas do Município ou centro de alfabetização e **12,6%** disseram que sim já se terem matriculado. Outro aspecto a destacar na conclusão é que **82,6%** apontaram como causa principal falta de meios financeiros, **4,7%** por motivo de preconceito.

Relativamente ao segundo objetivo que visava *sistematizar as principais tendências das políticas sociais e medidas de apoio para a população analfabeta e desempregada angolana*, verificou-se que **61,1%** dos inquiridos apontaram o desemprego como das principais consequências, seguida de analfabetismo **7,1%**. Na

sequência, **56,3%** apontaram a falta de meios financeiros como uma barreira que condiciona o acesso à escola no município o que os deixa numa condição de exclusão social, afectando igualmente o desenvolvimento do município.

O terceiro *objetivo*, também relacionado com os objetivos anteriores, consistia em **Contribuir para a identificação de estratégias de intervenção e de atualização de respostas sociais, junto da população analfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social no Município de Cazenga-Luanda. Verificou-se 74,2% dos inquiridos** consideraram que não existem apoios e sentem-se abandonados e **73,7%** defenderam a construção de mais escolas

Concluiu - se igualmente que o analfabetismo como problema social, tem afectado a sociedade angolana de forma estrutural, e em particular o Município de Cazenga; constatou – se a luz da investigação, em termos de género que, a maior tendência do género feminino não entrarem para escola em relação ao masculino, pese embora os dados qualitativos revelarem que quanto adultos (a) as mulheres acorrem com maior frequência para os centros de alfabetização em relação aos homens.

O desenvolvimento das sociedades é produto da ação de todos que há constituem logo, a toda necessidade de intensificar os programas de alfabetização sobretudo para as mulheres atendendo o seu quadro actual. O elevado índice de analfabetos constitui um problema social, cujas soluções podem ser enquadradas no domínio científicos mormente na educação.

O processo de alfabetização dos indivíduos constitui para todos os efeitos a inclusão dos mesmos na estrutura social. Por conseguinte a solução deste problema social não depende somente das políticas e mecanismos do Estado, mas do envolvimento integral de cada um no referido processo.

A análise qualitativa face aos objetivos específicos levantados, **descrever** a situação do analfabetismo em Angola, e em particular no município de Cazenga no contexto das políticas públicas do setor da educação permitiu concluir que a qualificação do corpo docente que apresentam inúmeras insuficiências devido a falta de meios, de infraestruturas e de professores. Problemas identificados na rede escolar tais como a sobrelotação das salas de aulas, assimetrias no acesso ao ensino, reduzidas escolas públicas, rede escolar deficitária em zonas pobres que não satisfaz os diversos níveis

de ensino, os centros de alfabetização e algumas salas de aulas funcionam em condições precárias, e com o agravante de professores formados numa área a leccionarem disciplinas sem qualquer relação com as suas áreas de formação.

Ainda sobre o objetivo específico **identificar** as causas do analfabetismo no município e as suas principais tendências evolutivas, análise qualitativa concluiu que o défice do número de escolas é uma das variáveis que influencia directamente no número de crianças que fica fora do sistema de ensino.

Os entrevistados, também descreveram a falta de escolas nas zonas caracterizadas de vulneráveis, e para pior a situação as mesmas, apresentam somente uma cobertura de escolas privadas para uma população desempregada.

O abandono é tem sido mais frequente em tempo de chuva, porque muitas famílias vivem em zona de risco e quando as chuvas se abatem, são obrigados a procederem a mobilidade dos seus filhos (a) para zonas mais seguradas junto de parentes próximos.

No que diz respeito igualmente ao objetivo **Contribuir** para a Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de respostas sociais, junto da população analfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social no Município de Cazenga-Luanda, concluiu que as estratégias podem ser: a realização de estudos de viabilidade para identificar as necessidade específicas da população, critérios para formação de mais professores de alfabetização e a construção de mais escolas e de centros de alfabetização dentro das comunidade e bairro e definição de programas de alfabetização que promovam a inclusão social da população analfabeta e desempregada do município.

Em síntese pode-se dizer que o tratamento, análise e interpretação da informação coligida (quer disponível quer provocada), estão em conformidade com os objetivos traçados. A redefinição dos programas e políticas por parte do Governo angolano deve constituir uma prioridade para solução dos vários problemas dos habitantes do município de Cazenga.

Com as entrevistas ficou comprovada que o analfabetismo e o desemprego continuam a constituir barreiras para os moradores do Cazenga, aliado a falta de políticas públicas que contribuam para alteração da condição social que muitos se encontram.

Conclui-se também no quadro dos resultados das entrevistas que alguns programas de alfabetização e ensino-aprendizagem desenvolvidos no âmbito da cooperação entre os Estados de Angola, Cuba e Brasil tem se mostrado adequados, mas

a falta de meios para sua implementação continua a ser o maior problema. É urgente a mobilização de meios e a criação de condições básicas que permitam uma monitorização das diferentes metodologias de trabalho.

A criação de uma rede de infraestruturas condignas, para o realojamento das famílias vulneráveis que se encontram em zonas de risco, deve constituir prioridade pelas autoridades locais, pois têm contribuído para o incremento do abandono e do insucesso escolar dos alunos.

Face a isso, concluiu-se igualmente no quadro das análises qualitativas aos principais gestores do sistema de educação do município de Cazenga que a realização de um estudo de viabilidade por parte do Governo provincial e central para se identificarem principais necessidades.

Limites da investigação e recomendações

- Que os investigadores sociais estudem as duas outras comunidades do Município e procurem encontrar soluções que visam proporcionar melhores condições de vidas das populações;
- Que sejam estudados os livros de sociologia da educação, pedagogia e/ ou de modo a encontrar soluções para o problema em análise;
- O sucesso da escolarização depende em larga medida do valor das colectividades. É por isso, que se deve encorajar a tendência a dar, nesta área um papel cada vez mais importante as comunidades;
- Que seja estimulada a investigação científica, sobretudo em teses de Doutoramento, que abordam temática de estratégias de intervenção comunitária, desenvolvimento local, educação, família, inserção profissional e não só;
- Que seja criado um fundo de investigação que estimule a produção científica para realização de estudo em matéria de sociologia da educação, desenvolvimento comunitário e exclusão social.

Bibliografia

- ADRA, (1997). *Dinâmica do progresso de reinstalação dos deslocados em Angola*, Luanda, Ed. Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiental.
- ADRA. (2015). *Cooperation Office, Relatório de Avaliação a Meio Percurso do Projeto Okupopya – “Dialogar” – Fortalecimento das Capacidades Locais e o Diálogo entre os Actores Estatais e Não-Estatais nas Províncias de Benguela e Cunene*, Projeto Okupopya: Luanda. Ed. Nzila.
- Agnew, John (2005). *Space: Place Em Paul Cloke and Ron Johnston, Spaces of geographical thought*, Sage Publications, Londres.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Ed. Gradiva
- Alcoforado, L., & Ferreira, S.M. (2011). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação*. Coimbra. Ed. Universidade de Coimbra.
- Alencar, e Gomez, M. A. (2001). *O Ecoturismo e planeamento social*. Lavras: UFLA/FAEPE.
- Alves J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Porto. Ed. UCP.
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social & Sociedade*, nº106:, 219-240.
- Amaro. R. (2004). *Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria*, *Caderno de Estudos Africanos*, 4, pp. 35-70.
- Antunes, R. (2000), *Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as Metamorfozes*. S.L. S.E
- Arboleya, A. (2013). *Agência e estrutura em bourdieu e giddens pela superação da antinomia “objetivismo subjetivismo*. V.1. n.1. p.6-27,
- Assembleia Nacional. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Luanda, Imprensa Nacional.
- Assembleia Nacional. (2010). *Constituição da República de Angola (1º Ed)*. Luanda, Angola: Imprensa.
- Baltazar, M. S. (2011). *Globalização e Desenvolvimento*. Évora. Ed. Caleidoscópio.

- Baltazar, M. S. (2005). A integração na recente teoria sociológica: do micro-macro e da ação-estrutura de Anthony Giddens. in F. Ramos & C. Silva, (Orgs),
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paula. Ed. Edições 70 Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo. 5ªedicao*. Lisboa: Edições 70
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. (Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa. Ed. Gradiva.
- Bourdieu (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas. Ed. Papirus.
- Bourdieu, P e Passeron, J (1980), *Le sens pratique*, Paris. Ed. Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). *Esboço de uma Teoria da Prática*. São Paulo. Ed. Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *A gênese do conceito de habitus e campo*. In: *O Poder Simbólico*. Lisboa. Ed. Difel.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Ed. Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Espaço social e poder simbólico*. São Paulo. Ed. Brasiliense.
- Bourdieu, P. e Champagne, P. (2003). *Os excluídos do interior Escritos de educação*. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes,
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa do terreno: uma introdução*. Lisboa: Celta,
- Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais *Fórum Sociológico* [Online em: <https://doi.org/10.4000/sociologico.174>. consultado o 14 Novembro 2019.
- Capucha L. (1998). *Pobreza, exclusão social e Marginalidade*, Oeira, Ed. Celta.
- Carmo, R. M. (2007), *De Aldeia a Subúrbio. Trinta Anos de uma Comunidade Alentejana*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.
- Carmo. H. Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação –Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Carvalho P. (2008). *Exclusão Social em Angola*. Luanda, o caso dos deficientes físicos de Luanda, Ed. Kilombelombe.
- Castel (1995). Robert, *Les metamorfoses de la question sociale*, Paris. Ed. Gallimard.
- Castel, R. (2008). *Armadilhas da Exclusão*. São Paulo. Ed. Vozes.
- Castel, R. (2010). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro. Ed. Petrópolis.
- Cavaco. C. (2018). Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal.. *Revista contemporânea de educação*, v.13.n, 27, pp.369-380,

- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª edição. São Paulo. Ed. Cortez.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, pp. 95-120,
- Coménio, J. A. (1966). *Didáctica Magna*. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comte, A. (1997). *Reorganizar a Sociedade*. Rio de Janeiro. Ed. Lebooks.
- Costa da, N. R. R. (2001). *Habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa Uma interpretação em duas biografias*. Lisboa. (Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Nova Lisboa).
- Costa, A. et al. (orgs.), (2008). *Um olhar sobre a pobreza. Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa. Ed. Gradiva.
- Creswell, J. W. et al (2007). *An Expanded Typology for Classifying Mixed Methods: Research Into Designs*. Oeiras. Ed. Celta..
- De Ketele, J.-M., e Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles. Ed. De Boeck-Wesmael.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Dubet, F. (2001). *As desigualdades multiplicadas*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19. Disponível em < <http://www.scielo.br/>.
- Dubet, F. (2003). *A escola e a exclusão*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119,
- Dubet, F. (2011). *O que é uma escola justa?* *Cadernos de Pesquis*. São Paulo, v.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociologia*. París, França. Ed. Presses Universitaires
- Durkheim, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70. *Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: MacMillan
- Eurydice (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos estados membros da União Europeia*. Lisboa. Ed. Europress.
- Faria, J. (2004). *A importância da Religião na Sociedade*, Luanda, Ed. Universidade Católica Faculdade de Direito.

- Figueira, A. (2013). *Os Cinco Lugares de Impacto da Exclusão / Inclusão Social: Corpo, Trabalho, Cidadania, Território e Identidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Espanha.
- Fortin, M. F. (2009) *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Montreal, México: Lusodidacta.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2.^a ed.). Lisboa. Ed. Instituto Piaget.
- Friedland, R. e D. B. (ed.) (1994), *NowHere: Space, Time and Modernity*, University of California Press, Ed. California.
- Fernando, D. Alexandra, C. E Pedro, P. (2015). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal: Contexto Transformações e Estudo*. Facalicação. Ed. Húmus.
- Gauthier, B. (dir.) (2003). *Investigação social: Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Ghliglione, R. e M. B. (1997), *O Inquérito - Teoria e Prática*, Oeiras, Ed. Celta. Editora
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory – Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London.
- Giddens, A. (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo. Ed. Martins Fontes.
- Gonçalves. F e Cepêda V. A. et al., (2015). *Ciclo de políticas públicas e Governança para o desenvolvimento*, São Paulo. Ed. UFSCar, Governança e desenvolvimento
- Governo de Angola (2018). *Plano Nacional de Desenvolvimento (2017-2022)*. Luanda. Empresa Nacional. Volume. I
- Greener, R. (1986). *Social work with the aged and their families*. New York, Estados Unidos da América. Ed. Gruyter.
- Hägerstrand, T. (1992). *Classics in human geography revisited: Innovation diffusion as a spatial process*. Translation and postscript by Allan Pred”, *Progress in Human Geography*, October, 16, 541-544
- Hérbert, M.L. at al (2012). *Investigação Qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Piaget
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola 2014*, Luanda. Ed. INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Boletim sobre a Projecção da População 2008-2015*, Luanda. Ed. INE.
- Instituto Nacional de Estatística, (2012). *Inquérito integrado sobre o bem-estar da população (IBEP)*. Luanda, Ed. INE.

- Kindala, M. (2010). *Metas e atraso na luta contra o analfabetismo*, in: *Jornal de Angola*, Luanda, Terça-feira, 13 de Abril.
- Kleiman, A. B. (2001). (Org.) *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas. SP. Ed. Mercado dos Letras.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris. Ed. La Découverte,
- Lessard-Hébert M., Goyette G., e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Maria João Reis (Trad.) Lisboa. Ed. Instituto Piaget.
- Machado, D. M. D (2011). *A Inserção Profissional de Pessoas em Situação de Pobreza e de Exclusão Social – o caso do Bairro Alto dos Barrinhos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa.
- Manuel, K. (2010). *Metas e atraso na luta contra o analfabetismo*, in: *Jornal de Angola*, Luanda, Terça-feira, 13 de Abril de 2010.
- Marcos, P. M. I. (2015). *A gestão da carreira dos profissionais da informação em Portugal. Estudo sobre as trajetórias laborais e perceções da profissão dos graduados da Licenciatura em Ciências da Informação e Documentação da Universidade Aberta* (Tese de Doutoramento). Universidade de Alcalá.
- Marino, C. T. (2015). *Educação e formação de Adultos: Notas Rotas*. Porto (Dissertação de Mestrado)
- Marx K. (1975), *Trabalho assalariado e capital*, Porto. Ed. Escorpião.
- Mateus, B. (2017). *Impacto dos desastres no Subdesenvolvimento das Comunidades. Caso do Lobito*. São Paulo. Ed. Paco Editorial
- Ministério da Educação (2014). *Relatórios de Monitoria sobre Educação para Todos*, Luanda.. Ed. INIDE.
- Ministério da Educação (2016). *Plano Nacional de desenvolvimento da educação. “Educar-Angola-2030”*, Luanda, Ed. MED
- Ministério da Educação. (2001). *Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Sistemas de Ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico-Profissional*, Luanda. Ed. INIDE.
- Ministério da educação. (2009). *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação Reforma educativa do ensino Primário e Secundário*, Luanda, Ed. INIDE.

- Ministério da Educação. (2015). *Relatório de Balanço do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Balanço 2015, Luanda. Ed. INIDE.
- Ministério da Educação. (2015). *Relatório de monitorização sobre a educação Para todos*. Luanda. Ed. Centro de documentação e informação.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda. Ed. Empresa Nacional.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa. Ed. Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, T. D. S. (2010). *Educação e formação para todos: Novas Oportunidades para Adultos*. Aveiro (Dissertação de Mestrado)
- Menezes, D. A. M. (2010). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda. Ed. INIDE.
- Neto, A. B. D. S. (2008). Reflexões sobre o processo de formação sustentada de Angola. Luanda. Ed. CDD.
- Ngulube A. K. (2006) *Politica Educacional Angolana (1976-2005) Organização Desenvolvimento e perspectivas*. (Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de São Paulo.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2009). *Declaração Universal dos Direitos humana*. Rio de Janeiro Ed. DPI.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, (2000). *A Ciência e a Cultura, Declaração de Dakar – Educação para Todos*, Dakar, 28 de Abril de 2000. Senegal. Ed. ONU.
- Humanos*. New York. Ed. ONU.
- Passeyro, R. (1989). *Elogio do analfabetismo, ensaio sobre a Incultura Letrada*, Paris, Ed. Robert Laffor.
- Pateman e Vicent. (2010). *Public libraries and social justice*. London. Ed. Ashgate. ISBN 978-0- 7546-7714-7.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto. Ed. Porto Editora
- Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social*. Porto Ed. Porto Editora.
- Pires, R. P. (1988). A teoria da estruturação de Anthony Giddens – apresentação e bibliografia. *Sociologia – Problemas e Práticas*. N. 4, pp.231-620,
- PNUD (2022). *Informe especial: Las nuevas amenazas para la seguridad humana en el Antropoceno exigen una mayor solidaridad*. Nueva York, Ed. PNUD

- PNUD. (1990). *Relatório do Desenvolvimento Humano: definição e medição do desenvolvimento humano*. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/reports/global>.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.ª ed.). Lisboa. Ed. Gradiva – Publicações, Lda.
- Relas, M. (2005). *Angola o futuro já começou, Luanda*, Ed. Nzila.
- Resende, J.M. (1997). *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas*, Lisboa, Policopiado, Trabalho de Síntese das Provas de Capacidade Científica, FCSH;
- Ribas, A. (1998). *Nível de escolaridade e o Sistema de educação*, Luanda, Ed. Gabriela Antunes.
- Rodrigues, F. (org.) (2003), *Ação social na área da exclusão social*, Lisboa. Ed. Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. (2012). *A pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural*. (Tese de Doutoramento). Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras. Ed. Celta
- Rosa, A. V. A. (2012). *Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010*. Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Rio de Janeiro)
- Sampieri, H. et al, (2006), *Metodología de la Investigación, México*, Edit. McGraw Hill, 4a. ed.
- Sampierre H. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. In: *Congreso en Sexología, 6º, México*. México: Universidad Autónoma de Tabasco.
- Santos, S. (2014). *Mobilidade geográfica e desigualdades sociais: lugares e caminhos de investigação sociológica sobre território*. Lisboa. CIES e-Working Papers n.179.
- Sem, A. (1992), *Inequality Reexamined*, Claredon Press. Ed. Oxford.
- Sitoe, R. M. (2006). *Aprendizagem ao longo da vida um conceito utópico*. Lisboa. Instituto Superior de psicologia aplicada v.12, n.º 2, p.283-290,
- Souza, C. (2006). *Políticas Públicas Uma Revisão da Literatura*. Porto Alegre. S.E
- Souza, K. R. (2017). *Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado*. Araraquara. (Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara).

Souza, K. R. (2018). *Direito à educação nos países membros do MERCOSUL: um estudo comparado*. 2017, 346f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Ed. Araraquara.

Stake, R. E. (2016). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. (Ana Maria Chaves Trad.) Lisboa. Ed. Fundação Gulbenkian. 4ª Edição.

Therborn, Göran (2006). *Meaning, mechanisms, patterns, and forces: an introduction in Therborn, Göran (ed.) Inequalities of the world*. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches. London: Verso, 1-58,

UNESCO (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de Março de 1990.

UNESCO (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto. Ed. Asa.

UNESCO (2005). Mensagem do Sr. Koïchiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO *por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização*. Paris: UNESCO (tradução: UNESCO Brasília). Ed. UNESCO.

UNESCO (2012). *Compendio Mundial de la Education*. Montréal, Ed. Instituto de Estadística de la UNESCO

UNESCO (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montréal: Ed. Instituto de Estadística de la UNESCO

UNESCO. (2000). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal. Ed. UNESCO.

UNESCO. (2015). Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul. Ed. UNESCO.

UNICEF (2018). *A vida financiase nos municípios - Reflexões obre os orçamentos municipais*, Luanda, Ed. UNICEF

Vieira, R. (2007). *Reconstrução de si: percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade*. In CNE, *Políticas de Educação/formação: estratégias epráticas* (pp.147-159). Lisboa: CNE.

Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão Social, para uma construção do Imaginário do Desvio*, Lisboa, Ed. Meridienes Klhnosksieck Eteir.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso – Planeamento e Métodos*. Porto Alegre. Ed. Bookman

Sites electronicos

<https://www.angop.ao/noticias/sociedade/unicef-destaca-programas-a-favor-da-crianca/>

Ministério da Educação prepara Carta Escolar Nacional - Projecto Aprendizagem para Todos (pat-med.org)

Anexo

Anexo. 01. Inquérito por Questionário

O Inquérito por questionário enquadra-se no âmbito da tese de Doutoramento “**O Analfabetismo como factor de exclusão social**” será dirigido à população ativa de ambos os sexos, sem escolaridade e desempregada, da Comuna de Cazenga, província de Luanda, com as idades compreendidas dos 15 aos 65 anos nos Bairros Cazenga Popular, Tunga-Ngó, Curtume e Sonef.

Tem como objetivo obter informações sobre o analfabetismo enquanto problema social potenciador da exclusão social da população ativa desempregada e como condicionante do desemprego no Município de Cazenga Província de Luanda. Para elaboração do questionário, seguiram-se os critérios metodológicos utilizados para o efeito, tendo sido aplicada a escala de Likert na construção de algumas questões.

O inquérito é anónimo e a informação recolhida será apenas utilizada no âmbito deste estudo. O questionário será administrado indirectamente, ou seja, a aplicação será feita pelo investigador que registará as respostas orais dos inquiridos.

A participação de todos os inquiridos é de extrema importância para a realização desta pesquisa, pelo que é devido um forte agradecimento pelo seu contributo.

| Características sociais, económicas e demográficas | |
|--|--|
| .1. Idade: | <input type="text"/> |
| 2. Sexo | Sexo |
| Masculino | <input type="checkbox"/> |
| Feminino | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estado Civil: | casado <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> |
| 4- Naturalidade: | |
| 4.1. Município de Cazenga | _____ Em que bairro? |
| 4.2. Fora do Município de Cazenga | _____ Em que Município? |

5 – Local de Residência:

5.1- Qual o bairro onde reside? _____

6 - Já alguma vez trabalhou?

Sim Não

6.1- Á quanto tempo não trabalha? _____

6.2- Quais foram as últimas atividades profissionais que exerceu? _____ Sempre manteve a mesma atividade profissional? Sim Não

Que outras actividades desempenhou ao longo da sua vida Profissional? _____

7 – Enquanto trabalhou, que vínculo contratual tinha? _____

7.1. Não tinha contrato de trabalho

7.2. Contrato de trabalho com termo

7.2.1 de um ano

7.2.2. de 6 meses

7.2.3 de 3 meses

7.3 . contrato sem termo

8- Porque ficou sem emprego?

8.1. Terminou o contrato?

8.2. Terminou o trabalho?

8.3 outro motivo. Qual? _____

9 – O que tem feito para encontrar emprego?

9.1 - Fez contactos directos com empregadores?

9.2 – Falou com amigos ou familiares?

9.3- Inscreveu-se no Centro de emprego?

9.3.1. Sim 9.3.2 Não

9.3.1.1 Em caso afirmativo está inscrito desde quando? _____

9.3.1.2 Já foi alguma vez chamado para entrevista/contacto com empregador? _____

9.4. – Contactou a igreja

9.5. Contactou outras instituições sociais?

9.6. Outro. Qual? _____

10- Já alguma vez se matriculou numa das escolas do município ou Centro de Alfabetização?

10.1 Sim

10.1.1. Porquê não teve sucesso? _____

10.1.2. Porquê abandonou? _____

10.2. Não

10.2.1. Indique as razões porque ainda não se matriculou

10.2.2. Pensa matricular-se _____

11- Para si não saber ler e escrever tem alguma consequência? Sim Não

11.1.1- Se respondeu sim, quais as consequências ?

Pode ilustrar resposta com relatos de experiências pessoais, ou que conhece. _____

12- Pode identificar algumas barreiras que condicionam o acesso à escola no Município? _____

13.-Na sua opinião, como podem ser superadas tais barreiras? _____

14.-Quem pode contribuir para ultrapassar tais barreiras? _____

15.- Quais são as principais dificuldades que se identificam no acesso ao emprego no município?

16. Quais as causas de tais dificuldades? _____

17. Quais as razões que concorrem para o elevado desemprego no município? _____

18. Considera que por ser analfabeto tem maior dificuldade em encontrar emprego?

Sim Não

Porquê _____

19. Em anteriores experiências profissionais percebeu que por ser analfabeto não conseguiu manter o emprego/ou ficar com o emprego?

Sim

Não

20. A falta de uma formação adequada gera dificuldade para conseguir um bom emprego? Sim Não

21. As atuais exigências do mercado têm potencializado (influenciado) a exclusão social? Sim Não

Porquê?

22. Na sua opinião, quais são as principais causas da exclusão social:

22.1. Desemprego

22.4. Analfabetismo

22.3 . Não ter cas

22.4. Não ter famíl

22.5 – Outra causa. Qua

23. – Considera que existem os apoios suficientes para minimizar a exclusão social, no município?

Sim

Não

23.1 – Quem presta esse apoio no município? _____

23.2. Se respondeu não, que outros apoios deveriam existir? _____

24.1 Na sua opinião que estratégia o Governo deve usar para solucionar ou minimizar o problema da exclusão social? _____

25. Devem ser estratégias municipais sim Não
Porquê? _____

O questionário termina aqui.

Obrigado pela colaboração!

Anexo 02. Guião de entrevista dirigida ao responsável da educação de adultos da província de Luanda

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ECONÓMICAS E DEMOGRÁFICAS

- 1) CARGO: _____
- 2) Habilitações Literárias _____
- 3) Experiência/Tempo de trabalho: _____

EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

4. Como caracteriza a qualidade de educação no Município? _____
5. Que avaliação faz sobre o número de escolas., qualidade das infra-estruturas, dos equipamentos e dos recursos humanos (docentes e não docentes)? _____
6. Indique os principais problemas que identifica no setor educativo na província de Luanda? Causas de tais problemas e formas de tais problemas poderem ser superados/minimizados? _____
7. Como pode relatar a situação dos analfabetos em Luanda? (evolução diacrónica, género, idades, insucesso e abandono escolar?) _____

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DO EMPREGO

8. Na sua opinião, qual é a ligação entre analfabetismo e desemprego, em especial na província de Luanda? _____
9. E como é que o analfabetismo e o desemprego são fatores potenciadores da exclusão social nestes indivíduos? _____

AVALIAÇÃO DAS RESPOSTAS SOCIAIS

| |
|--|
| |
|--|

10. Quais os programas de alfabetização de Jovens e adultos que dispõe a província? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais programas. Que atores (públicos, privados e de 3º setor) têm sido mobilizados? _____

11. E para os analfabetos desempregados, na província, o que tem sido feito? O que está previsto fazer? _____

12. Quais as políticas públicas (educacionais, de emprego e sociais) têm sido adaptadas para a província com vista à redução do índice de analfabetismo da população ativa desempregada, e exclusão social? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais políticas? _____

13. Que estratégias futuras estão previstas para a província, para intervenção junto da população analfabeta e desempregada, evitando assim o risco da sua exclusão social

Anexo 03. Guião de entrevista dirigido ao Administrador Municipal do Cazenga

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ECONÓMICAS E DEMOGRÁFICAS

- 4) CARGO: _____
- 5) Habilitações Literárias _____
- 6) Experiência/Tempo de trabalho: _____

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO

4. Como caracteriza a **qualidade de educação no Município?**

5- Que avaliação faz sobre o número de escolas., qualidade das infra-estruturas, dos equipamentos e dos recursos humanos (docentes e não docentes)? _____

6- Indique os principais problemas que identifica no setor educativo no município da Cazenga? Causas de tais problemas e formas de tais problemas poderem ser superados/minimizados? _____

7- Como pode relatar a situação dos analfabetos no município? (evolução diacrónica, género, idades, insucesso e abandono escolar) _____

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DO EMPREGO

8- Na sua opinião, qual é a ligação entre analfabetismo e o desemprego, em especial no município? _____

9- E como é que o analfabetismo e o desemprego são fatores potenciadores da exclusão

social nestes indivíduos? _____

| |
|---|
| AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DAS RESPOSTAS SOCIAIS |
|---|

10- Quais os programas de alfabetização de Jovens e adultos que dispõe o Município? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais programas. Que atores (públicos, privados e de 3º setor) têm sido mobilizados? _____

11 – E para os analfabetos desempregados, no município, o que tem sido feito? O que está previsto fazer? _____

12- Quais as políticas públicas (educacionais, de emprego e sociais) têm sido adaptadas para o Município com vista à redução do índice de analfabetismo da população ativa desempregada, e exclusão social? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais políticas _____

13- Que estratégias futuras estão previstas para o Municípios, para intervenção junto da população analfabeta e desempregada, evitando assim o risco da sua exclusão social

Anexo 04. Guião de entrevista dirigido a directora municipal de educação do Cazenga

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ECONÓMICAS E DEMOGRÁFICAS

7) CARGO: _____

8) Habilitações Literárias _____

9) Experiência/Tempo de trabalho: _____

AVALIAÇÃO DO DOMINIO DA EDUCAÇÃO

4. Como caracteriza a **qualidade de educação no Município?**

5- Que avaliação faz sobre o número de escolas., qualidade das infra-estruturas, dos equipamentos e dos recursos humanos (docentes e não docentes)? _____

6- Indique os principais problemas que identifica no setor educativo no município da Cazenga? Causas de tais problemas e formas de tais problemas poderem ser superados/minimizados? _____

7- Como pode relatar a situação dos analfabetos no município? (evolução diacrónica, género, idades, insucesso e abandono escolar) _____

AVALIAÇÃO DO DOMINIO DO EMPREGO

8- Na sua opinião, qual é a ligação entre analfabetismo e o desemprego, em especial no município? _____

9- E como é que o analfabetismo e o desemprego são fatores potenciadores da exclusão social nestes indivíduos? _____

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DAS RESPOSTAS SOCIAIS

10- Quais os programas de alfabetização de Jovens e adultos que dispõe o Município? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais programas. Que atores (públicos, privados e de 3º setor) têm sido mobilizados? _____

11 – E para os analfabetos desempregados, no município, o que tem sido feito? O que está previsto fazer? _____

12- Quais as políticas públicas (educacionais, de emprego e sociais) têm sido adaptadas para o Município com vista à redução do índice de analfabetismo da população ativa desempregada, e exclusão social? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais políticas _____

13- Que estratégias futuras estão previstas para o Municípios, para intervenção junto da população analfabeta e desempregada, evitando assim o risco da sua exclusão social

Anexo 05. Guião de entrevista dirigido ao Pastor da Igreja Metodista do Cazenga

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ECONÓMICAS E DEMOGRÁFICAS

1. Nome: _____
2. Habilitações Literárias _____
3. Experiência/Tempo de trabalho: _____

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO VS DESEMPREGO

4. Como caracteriza a **qualidade de educação no Município?**
5. Indique os principais problemas que identifica no setor educativo no município da Cazenga? Causas de tais problemas e formas de tais problemas poderem ser superados/minimizados?
6. Como pode relatar a situação dos analfabetos no município? (evolução diacrónica, género, idades, insucesso e abandono escolar)
7. Na sua opinião, qual é a ligação entre analfabetismo e desemprego, em especial no município?

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DO DESEMPREGO

8. Qual tem sido a contribuição da igreja para redução do analfabetismo, desemprego e exclusão social?
9. Ao longo dos anos tem notado a evolução dos membros da sua igreja quanto ao analfabetismo, desemprego e exclusão Social?

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA EXCLUSÃO SOCIAL

10. Que incentivo tem dado aos seus membros para não se encontrarem em situação de exclusão social?
11. E como é que o analfabetismo e o desemprego são fatores potenciadores da exclusão social dos membros da igreja?

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DAS RESPOSTAS SOCIAIS VS INCLUSÃO

12. A sua igreja dispõe de algum programa de alfabetização de Jovens e adultos? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais programas. Que atores (públicos, privados e de 3º setor) têm sido mobilizados?

13. Quais as políticas (educacionais, de emprego e sociais) têm sido adaptadas pela igreja com vista à redução do índice de analfabetismo da população ativa desempregada, e exclusão social? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais políticas?

14. E para os analfabetos, desempregados no município, o que tem sido feito para sua inclusão social? O que está previsto fazer?

Anexo 6. Descrição a situação de analfabetismo em Angola e em particular no Município de Cazenga no contexto das políticas públicas angolanas do setor da educação.

| Objetivos | Perguntas | Categoria | Subcategorias | Unidade de registo |
|--|--|---|--|--|
| <p>Descrever a situação de analfabetismo em Angola e em particular no Município de Cazenga no contexto das políticas públicas angolanas do setor da educação;</p> | <p>Q1. Como caracteriza a (qualidade) de educação no Município?</p> | <p>1.1 Tendência evolutiva Educação no Município</p> <p>1.2. Determinantes da qualidade da educação</p> | <p>1.1.1.Melhoria</p> <p>1.1.2. Manutenção</p> <p>1.2.1.Qualificação do corpo docente</p> <p>1.2.2. Liderança das Escolas</p> <p>1.2.3.Infraestruturas</p> <p>1.2.4. Corpo docente</p> | <p>P2. “A qualidade da educação no Município, <u>vai melhorando de tempo</u> a tempo, tendo em conta os Directores das escolas no sentido de darmos seminários aos professores”.</p> <p>P3. “Qualidade da Educação na província de Luanda não diria que está boa, também não diria que está péssima, <u>pois está nivelada</u>”</p> <p>P4. “A qualidade da educação a nível do município é boa apesar de algumas escolas precisarem de apoios tanto de infraestruturas como de professores”</p> <p>P3. “, Os nossos gestores das escolas têm de ser mais proactivos e não esperar sempre que tem orçamento para resolver estes problemas”</p> <p>P4. “Algumas escolas carecem de apoio de infraestruturas, quadras desportivas”</p> <p>P2. “Dizer que as escolas todas boas não diria que é verdade porque nós temos algumas escolas que carecem de uma reabilitação e de algum mobiliário tais como carteiras</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | | | P.4 “há um défice muito grande no que concerne aos professores de educação física. |
| | Q2. Que avaliação faz sobre o número de escolas., qualidade das infra-estruturas, dos equipamentos e dos recursos humanos (docentes e não docentes?) | 2.1 Rede escolar 2.2. Recursos Humanos | 2.1.1.-Nº de escolas por ciclo de formação 2.1.2-Tipo de estabelecimentos de ensino 2.1.3.- Condições Estruturais de funcionamento 2.2.1-Reduzido | P1. “Existem 115 escolas públicas no município de Cazenga, deste número 67 são primárias, 14 do 1º Ciclo, 14 Instituto médio nomeadamente Punível, Instituto de Formação de Professores e Institutos politécnicos e cerca de 200 escolas privadas de níveis distintos para os indivíduos caracterizados de famílias vulneráveis”. P2. “ Os centros de alfabetização são das igrejas metodistas unida, Escolas públicas, da JMPLA, OMA e da OMA. Temos muitos centros de alfabetização, mas pretendemos levar nos bairros”. P3. “Trabalhamos em <u>quintais de pessoas singulares</u> ” P1. “Falta de <u>manutenção das escolas, falta de qualidade das salas</u> e grande maioria fica escura” P4. “ Algumas escolas carecem ainda de apoios tanto as infraestruturas como de professores” P5. “Mas a pior dificuldade está nas condições das salas de alfabetização, porque não temos condições para receber mais alunos” P5. “Algumas escolas precisam de reabilitação de carteiras” P3. “Falta de proatividade de alguns Directores” |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Nº de professores, nomeadamente do ensino primário</p> <p>2.2.2. Deficit de formação dos professores</p> <p>2.2.3– Falta de proatividade das lideranças</p> | <p>P2. “Número reduzido dos professores principalmente para o ensino primário, a maioria dos professores querem trabalhar com alunos já crescidinhos”</p> <p>P2. “Excesso de alunos em salas de aulas, professores formados numa área à ministrar noutra área”.</p> <p>P2. “Enquanto o professor não começar a sentir-se parte integral do processo de ensino e aprendizagem vamos ter sempre está debilidade”.</p> <p>P3. “Falta de proatividade de alguns Directores, eu não aceito que um Director de uma escola do Primeiro Ciclo, tem a escola com necessidade de pintura, casa de banho em condições porque está à espera de um orçamento”</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>3.3. Formas de superação dos problemas</p> | <p>deficitária em zonas rurais</p> <p>3.2.3. Rede escolar deficitária em zonas mais pobres</p> <p>3.2.4. Mobilidade geográfica familiar em época de chuvas</p> <p>3.3.1. Metodologia de ensino de adultos aplicados aos alunos mais jovens.</p> <p>3.3.2. Distribuição dos alunos por tipo de ensino por parte da direção das escolas</p> <p>3.3.3. Afetação dos professores em áreas fora da sua especialização</p> | <p>usamos no ensino de adultos”</p> <p>P4. “Tem que haver mais escolas no Município e equipadas, pátios, quadras para actividade de educação física, meios técnicos de informático”</p> <p>P3. “As direcções de escolas tinham que direccionar aqueles que vão trabalhar com adultos para serem treinados para trabalhar com adultos e se tiver que haver rotatividade que não seja de mudança de educação de adulto para ensino regular.</p> <p>P3. “Sim eu posso, é o método alfanumérico que dá mais luzes e mais aberturas para quem nunca teve contacto com o ensino”.</p> <p>P2. “Depois dos primeiros passos, colocamos estes alunos nas escolas públicas, as aulas ocorrem no período da manhã muito cedo, antes dos meninos entrarem e também depois das 18 para as mães que tem ocupação durante o dia e tem surtido grande efeito.</p> <p>P3. “Estas debilidades não podem fazer do nosso processo de ensino e aprendizado como sendo bom não é excelente mais também não é pior</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|-------------------------|---|---|
| | | | | porquê já tivemos situações piores, tende a melhorar com os nossos esforços vai melhor cada vez mais ainda. |
| | Q.4. Como pode relatar a situação dos analfabetos no município? (evolução, género, idades, insucesso e abandono escolar?) | 4.1. Analfabetismo | 4.1.1.Prevalência do analfabetismo feminino 4.1.1 Percepção masculina sobre o estigma social do analfabetismo nos homens | P3. “Os homens têm receio de ir para uma sala de alfabetização para aprender ler e escrever, com medo de serem conotados como analfabetos” P3. “70% Dos alunos são as mulheres, eram obrigadas a deixar de estudar para manter o lar e evitar desestruturação familiar” P5. “A maior aderência está nas mulheres, os homens têm vergonha” P1. “ Nas zonas caracterizadas de população vulneráveis não haver escolas públicas, e as pessoas estudarem nas escolas privadas” |
| | | 4.2 Abandono escolar | 4.2.1. Abandono escolar na Época das chuvas 4.2.2. Receio dos pais das crianças contraírem doenças 4.2.3.Abandono das meninas para realização de tarefas domésticas | P1. “As casas eram inundadas porquê a bacia transborda então os pais ficavam a guardar as casas e distribuir os filhos por vários pontos”. P1. “Sendo um acto regular levou a que muitos depois do primeiro ano abandonassem também, nessa coisa de transladar de um lado para outro, o próprio pai no período, eles saiam em Fevereiro e só voltam as casas em Agosto, P3. “Mandamos os filhos para escola e eles voltam com doença” |
| | | 4.3. Evolução do | 4.3.1. Idade | |

| | | | | |
|--|--|---------------|----------------------------|--|
| | | analfabetismo | 4.3.1.1. Insucesso escolar | <p>P.3. “ verificamos maior aderência em adultos com idade entre os 34 anos e mais. Os homens têm receios de irem para uma sala de alfabetização para aprender a ler e escrever as mulheres são as que ocorrem com maior frequência”.</p> <p>P1. “O déficit de número de escolas faz com que muitas crianças não entrem para o sistema escolar, e depois acabam por fazer todo seu percurso de vida sem ganhar o interesse para voltar para uma carteira escolar. As dificuldades de acesso as entradas da escola por exemplo a existência de bacias de retenção”</p> <p>P1. “Quando deixou de haver recursos para remunerar os professores ligados a alfabetização que princípio entraram voluntariamente, depois passaram a alegar que não tendo remuneração não poderiam continuar com a actividade da alfabetização no município e em toda Província de Luanda.</p> |
|--|--|---------------|----------------------------|--|

Anexo 8. Descrição das principais tendências evolutivas e situação atual de analfabetismo e desemprego no Município de Cazenga no contexto das políticas sociais angolanas;

| Objetivos | Perguntas | Categorias | Subcategorias | Unidade de registo |
|---|---|-------------------------------|---|--|
| <p>Descrever as principais tendências evolutivas e situação atual de analfabetismo e desemprego no Município de Cazenga no contexto das políticas sociais angolanas;</p> | <p>Q5. Na sua opinião, qual é a ligação entre analfabetismo e desemprego, em especial no município</p> | <p>5.1.Políticas Públicas</p> | <p>5.1.1. Inexistência de políticas para iletrados desempregados</p> <p>5.1.2. Desenvolvimento de programas de alfabetização para adultos com impacto no emprego</p> <p>-</p> | <p>P3. “Não existem políticas viradas aos iletrados que são desempregados no município”</p> <p>P4. “Têm desenvolvidos diversos programas no regime da alfabetização para os adultos e jovens para poder ter mais impacto no emprego”</p> |

Anexo 9. Identificação das respostas de políticas sociais à exclusão social, para analfabetos desempregados no Município de Cazenga;

| Objetivos | Perguntas | Categori a | Subcategorias | Unidade de registo |
|--|--|---|--|---|
| <p>Identificar as respostas de políticas sociais à exclusão social, para analfabetos desempregados no Município de Cazenga.</p> | <p>Q6. Quais as políticas públicas (educacionais, de emprego e sociais) têm sido adaptadas para o Município com vista à redução do índice de analfabetismo da população ativa desemprega, e exclusão social? Principais facilidades e dificuldades da sua implementação? Resultados obtidos com tais políticas?</p> | <p>6.1. Políticas públicas e medidas de apoio</p> | <p>6.1.1. Programa “Sim eu posso”</p> <p>6.1.2. Programas de alfabetização e Formação de adultos</p> <p>6.1.3. – Programas para maior participação de professores</p> <p>6.1.4. Seminários formativos para professores</p> <p>6.2.1.– Docentes como parte integrante do processo de ensino</p> | <p>P2. “Aplicação de programas tais como o sim eu posso”</p> <p>P3. “ Adopção de programas de alfabetização e aceleração escolar para jovens e adultos para facilitar a sua inclusão e o emprego</p> <p>P5. “Aplicação de programas do Instituto da Alfabetização e formação de adultos</p> <p>P5. “Temos um projeto de construir duas salas de alfabetização com todas as condições como carteiras e postos médicos”</p> <p>P1. “Intensificação dos programas que são sim eu posso, e os outros para uma maior participação dos professores”</p> <p>P2. “Trabalho com directores das escolas para seminários aos professores alfabetizadores”</p> <p>P1. “A maioria dos professores querem trabalhar com alunos já crescidinhos.”</p> <p>P3. “Ainda existe no seio da Educação àqueles professores que</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | 6.2. Processos e práticas Educativas | <p>6-2.2. Importância da divulgação dos cursos via rádio para pop ativa desempregada</p> <p>6.2.3. Papel dos diretores das escolas</p> <p>6.3.1.Contexto urbano vs rural</p> <p>6.3.2.1º Ciclo vs 2º ciclo</p> <p>6.3.3. Zonas com pop mais abastadas vs com pop mais vulneráveis</p> <p>6.3.4. Lei de limite de idade vs alfabetização de adulta</p> | <p>trabalham por amor”</p> <p>P.3. “Excesso de alunos em salas de aulas, professores formados numa área à ministrar noutra área”</p> <p>P3. “Qualidade de ensino eu costumo a dizer que não tem muito a ver com a área de formação ou com o nível académico de quem está a transmitir o conhecimento.”</p> <p>P.3. “Enquanto o professor não começar a sentir-se parte integral do processo de ensino e aprendizagem vamos ter sempre está debilidade”</p> <p>P.3.” Escolas tinham que direccionar aqueles que vão trabalhar com adultos para serem treinados para trabalhar com adultos e se tiver que haver rotatividade que não seja de mudança de educação de adulto para ensino regular.</p> <p>P3. “O aluno de cinco ou seis anos que não conseguiu entrar no ensino regular hoje porque não tem escola vai ficar em casa sem estudar dois anos depois vai tentar já não terá idade para entrar no ensino regular porquê a lei da limitação de idade nas idade de</p> |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>6.3. Necessidades específicas dos Territórios de origem dos alunos</p> | | <p>entrada ele vai aguardar até atingir a idade adulta para ir para sala de alfabetização,</p> <p>P4. “ Continuamos a incentivar a população ativa desempregada a participar nos cursos com comunicados na rádio</p> <p>P4. “Estamos a seis anos, já vimos resultados positivos</p> <p>P3. “Que as necessidades que temos na Mainga não são as mesmas que verificamos em viana”.</p> <p>P3. “Determinado território da Província tem excesso de alunos no Primeiro Ciclo, no outro, tem escassez no segundo.</p> <p>P1. “Nas zonas caracterizadas de população vulneráveis não haver escolas públicas, e as pessoas estudarem nas escolas privadas”.</p> <p>P1. “São caracterizadas de famílias vulneráveis”</p> <p>P1. “Muitos alunos vivem em casas precárias e no período chuvoso abandonam as aulas”</p> |
|--|--|---|--|--|

Anexo 10: Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de políticas sociais, junto da população analfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social e desenvolvimento no Município de Cazenga;

| Objetivos | Perguntas | Categoria | Subcategorias | Unidade de registo |
|--|---|--|---|---|
| Identificação de estratégias de intervenção e de atualização de políticas sociais, junto da população analfabeta desempregada, potenciadoras de inclusão social e desenvolvimento no Município de Cazenga; | Q7. Que estratégias futuras estão previstas para os Municípios, para intervenção junto da população analfabeta e desempregada, evitando assim o risco da sua exclusão social | 7.1. Estratégias futuras para Redução do analfabetismo e da população ativa desempregada | 7.1.1. Realização de estudos de diagnóstico de necessidades 7.1.2. Construção de mais escolas 7.1.3. Reforço da formação de docentes de alfabetização 7.1.4. Construção de mais centros de alfabetização 7.1.5. Investimento em programas de alfabetização para inclusão de adultos analfabetos e desempregados | P3. “Realização de estudos de viabilidade para identificar as necessidades específicas do município” P3. “Formação de mais professores de alfabetização e a construção de mais escolas” P2. “Construção de mais centros de alfabetização nos bairros” P5. “Investir em programas de alfabetização para uma maior inclusão dos indivíduos analfabetos e desempregado” |