



Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Desigualdades Sociais, Desempenho e Expectativas Escolares e
Profissionais dos Estudantes do Ensino Pré-Universitário: O Caso dos
Alunos de uma Escola Privada e uma Escola Estatal no Huambo
(Angola)

Cecília Jauca Tchiwila

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Cristina Mateus Gomes, Bolseira de Investigação,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2015

À memória
de meu irmão Julião Tchimuco, que tanto queria ver-me formada.

AGRADECIMENTO

Exprimo vivamente os meus agradecimentos a todos os que, de uma forma tão presente, tornaram possível a concretização deste trabalho. Por isso, este trabalho também é vosso.

À Professora Doutora Sandra Cristina Mateus Gomes que orientou este trabalho a minha profunda gratidão pela inteira disponibilidade, pelo rigor e pelo incentivo de pesquisar constantemente.

À Professora Doutora Teresa Seabra, Diretora do Curso de Mestrado em Educação e Sociedade e a todos os professores deste curso, pelos conhecimentos transmitidos e pela disponibilidade que sempre manifestaram no esclarecimento de quaisquer dúvidas, apresento os meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas de turma/curso agradeço a experiência académica feita em conjunto e os fortes laços de companheirismo estreitados e partilhados.

Dirijo os meus agradecimentos ao padre Daniel Nogueira, Diretor da Escola do II Ciclo do Ensino Secundária Católica, e ao padre Nelson Ndiyelo, Diretor Pedagógico da Escola do II Ciclo do Ensino Secundária Católica; à Doutora Domingas Bimbi, Diretora do PUNIV¹ (Escola do II ciclo do Ensino Secundário Joaquim Kapango); aos professores Válter, Raimundo e padre Miguel pela calorosa recetividade e colaboração, que possibilitaram a realização do estudo empírico deste trabalho.

Aos meus pais, exprimo os meus agradecimentos pela vida, pela educação e pelos valores transmitidos.

Ao Benedito, ouvinte atento das minhas dúvidas, desânimos e sucessos, apresento a profunda gratidão pelo apoio, pela confiança e pela valorização sempre viva e entusiasta do meu trabalho, dando-me coragem para ultrapassar as diversas dificuldades de estudos e/ou das pesquisas.

Aos amigos que, de uma forma direta ou indireta, me ajudaram nesta formação académica e nesta caminhada de pesquisa científica e a todos de quem recebi apoio e incentivo, o meu muito obrigado!

¹ Centro dos Cursos Pré-Universitários

Resumo

O sistema educativo angolano tem sido, nos últimos anos, objeto de transformações que visam melhorar e garantir o acesso para todos. Este objetivo tem-se concretizado sobretudo no aumento da população estudantil nos diversos ciclos de ensino. No entanto, apesar destes dados serem positivos para o sistema educativo angolano, existe um défice de estudos que abordem a origem social destes públicos estudantis. Por isso, a presente investigação, realizada em duas escolas pré-universitárias da província do Huambo (Angola), teve como objetivo conhecer a origem social e a trajetória escolar dos estudantes e perceber as expetativas que estes jovens/estudantes têm em relação ao seu futuro escolar e profissional. A análise da informação recolhida permitiu identificar que a maior parte dos alunos que frequenta as duas instituições escolares é oriunda de famílias com capital económico elevado, e que o capital cultural é mais elevado entre os alunos da escola católica. O insucesso escolar marca sobretudo a trajetória escolar dos alunos que frequentam a instituição escolar estatal. Apesar de todos os inquiridos terem como objetivo continuar a estudar depois da 12ª classe, os alunos da escola católica ambicionam chegar a níveis escolares mais elevados comparativamente com os alunos da escola estatal. Em relação à futura profissão, os alunos de ambas as instituições escolares esperam vir a desempenhar profissões inseridas nos grupos profissionais considerados mais valorizados socialmente.

Palavras-Chave: Desigualdades Sociais, Educação, Desempenho Escolar, Aspirações, Expetativas.

Summary

The educative system Angolan, in recent years, has been the object of transformation aimed at improving and ensuring access to all. This goal has been achieved especially in increasing student population in the various levels of education. However, despite these data be positive for the Angolan education system, there is deficit in research works on the social backgrounds of the student populace. Therefore, the present research, carried out in two pre-university schools of the province of Huambo (Angola), aimed to know social origin and school life of students and realize the expectations that these young people/students have in relation to future school and professional. The analysis of the information collected has identified that most of the students who attend the two educational institutions are coming from families with high economic capital, and that the cultural capital is higher among student of Catholic school. School failures brand especially the school life of students who attend state school institution. Although all respondents have aimed to continue education after Grade 12, students of Catholic schools aspire to reach higher levels of education compared to the students of the state school. Regarding future profession, students of both educational institutions expect to play professions inserted into the professional groups considered more socially valued.

Key words: Social Inequalities, Education, School Performance, Aspirations, Expectations.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESEMPENHO ESCOLAR, ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS ESCOLARES	2
1.1. Condições sociais e desempenho escolar	2
1.2. Transição do ensino secundário para o ensino superior	6
1.3. Expetativas e aspirações escolares e profissionais	8
1.4. Estratégias escolares familiares e desempenho escolar	8
2 SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO	11
2.1. Breve descrição histórica do sistema educativo	11
2.2. O Novo Sistema de Educação de Angola.....	12
2.3. Evolução de efetivos discentes	14
2.4. Educação e desenvolvimento em Angola: que tipo de relação?.....	16
3 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	18
3.1. Objetivo do estudo.....	18
3.2. Metodologia.....	19
3.3. Breve caracterização da província do Huambo e das instituições escolares em estudo	21
4 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESEMPENHO ESCOLAR, EXPETATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	23
4.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos	23
4.2. Apoio familiar nas atividades escolares	26
4.3. Condições institucionais, sociofamiliares e desempenho escolar.....	27
4.4. Aspirações e expetativas escolares.....	30
4.5. Aspirações e expetativas profissionais dos alunos inquiridos	34
4.6. Expetativas e avaliação do curso frequentado.....	38
5 CONCLUSÕES	40
6 BIBLIOGRAFIA.....	43
ANEXO 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	VII
ANEXO 2: INQUÉRITO	X
ANEXO 3: DECLARAÇÃO DE TUTOR.....	XIV
ANEXO 4: CURRÍCULUM VITAE	XV

Índice de quadros

Quadro 2.1. Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001-2013)	15
Quadro 3.1. Operacionalização dos conceitos.....	20
Quadro 3.2. Distribuição dos inquiridos.....	20
Quadro 4.1. Caracterização sociodemográfica dos alunos inquiridos	24
Quadro 4.2. Escalões etários por sexo e tipo de instituição escolar (%)	25
Quadro 4.3. Classe social e escolaridade dos pais, segundo o tipo de instituição escolar (%)	25
Quadro 4.4. Apoio familiar nas dificuldades escolares (%).....	26
Quadro 4.5. Apoio familiar, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)	27
Quadro 4.6. Apoio familiar, segundo o desempenho escolar e o tipo de instituição escolar	27
Quadro 4.7. Reprovações e interrupções ao longo do percurso escolar	28
Quadro 4.8. Reprovações e interrupções, por sexo, instituição escolar e idade (%)	29
Quadro 4.9. Reprovações e interrupções, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)	29
Quadro 4.10. Aspirações e expetativas escolares dos alunos inquiridos, por sexo (%)	31
Quadro 4.11. Aspirações e expetativas escolares, segundo a idade dos alunos inquiridos (%)	31
Quadro 4.12. Aspirações e expetativas escolares, segundo as condições institucionais (%)	32
Quadro 4.13. Expetativas escolares, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)... ..	33
Quadro 4.14. Expetativas escolares, segundo o apoio familiar e o desempenho escolar (%)	33
Quadro 4.15. Aspirações e expetativas profissionais dos inquiridos	34
Quadro 4.16. Expetativas profissionais, segundo a nível de escolaridade dos pais e a origem social (%)	35
Quadro 4.17. Expetativas profissionais, segundo o desempenho escolar dos inquiridos (%).....	36
Quadro 4.18. Factores importantes na escolha de uma profissão.....	36
Quadro 4.19. Factores importantes na escolha de uma profissão, por sexo (%)	37
Quadro 4.20. Expetativas iniciais do curso, segundo o sexo e a instituição escolar (%)	38
Quadro 4.21. Avaliação do curso frequentado (%)	39
Figura 3.1. Modelo de análise	19
Figura 3.2. Localização da Província do Huambo	21

INTRODUÇÃO

As diferentes condições sociais que caracterizam os alunos podem traduzir-se em diferentes resultados e influenciar o desempenho escolar e as expectativas escolares e profissionais dos mesmos. E, nos tempos atuais, não obstante haver significativos progressos na democratização e massificação da educação escolar, a escola apresenta-se ainda como um dos principais instrumentos de reprodução de desigualdades sociais e de transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Os estudos feitos na área da sociologia da educação revelam a persistência de desigualdades sociais na educação (Matos *et al.*, 2011; Diogo, 2008). No entanto, só faz sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma “forte deseabilidade” na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados (Lahire, 2003: 991).

Em Angola, o sistema educativo nacional, no âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento do país, tem sido, nos últimos anos, objeto de transformações que visam garantir o acesso e a qualidade da educação para todos, pelo facto de a educação ser manifestamente reconhecida como um vetor estratégico na luta contra a pobreza e o analfabetismo, na redução das desigualdades sociais, na recuperação e sustentabilidade socioeconómica e na consolidação de uma sociedade democrática e de direito.

Apesar do setor da educação ter vindo a merecer transformações que visam melhorar o acesso e qualidade do ensino escolar, existe um grande défice no que diz respeito aos estudos que fazem uma análise das condições sociais dos alunos angolanos, das suas trajetórias escolares e das suas expectativas escolares e profissionais futuras. Por isso, esta investigação visa preencher esta lacuna, propondo-se analisar as condições sociais e institucionais e compreender a sua influência no desempenho escolar e na construção de expectativas e projetos futuros dos alunos do ensino secundário do 2º ciclo do ensino geral, concretamente os alunos que frequentam a 12ª classe em duas instituições pré-universitárias da província do Huambo: uma estatal e outra católica.

Em termos de estrutura, este estudo está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata das teorias sobre as desigualdades sociais na escola e faz também uma reflexão sobre as estratégias das famílias no apoio escolar aos filhos. O segundo capítulo apresenta um panorama geral do sistema educativo angolano, fazendo primeiramente uma breve descrição histórica do sistema educativo, a evolução de efetivos discentes, seguindo-se depois uma breve abordagem sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento do país no atual contexto de paz. O terceiro capítulo refere-se às questões metodológicas escolhidas para a realização desta investigação e uma breve caracterização da Província do Huambo (Angola) e das instituições escolares envolvidas. E no quarto capítulo temos a apresentação e análise dos dados recolhidos, seguindo-se as considerações conclusivas do estudo.

1 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESEMPENHO ESCOLAR, ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS ESCOLARES

1.1. Condições sociais e desempenho escolar

As desigualdades sociais são um fenómeno transversal em todas as sociedades humanas. Este fenómeno tem merecido, nas últimas décadas, uma especial atenção dos políticos e demais atores sociais, tornando-se assim num dos temas mais visíveis e mais discutidos nos debates políticos e sociais a nível mundial. No campo das ciências sociais, foi a partir do início de 1950 que o interesse sociológico pelos fenómenos educativos se firma e a problemática das desigualdades sociais no acesso à educação se transforma no elemento central nos debates educativos (Sebastião, 2009).

As recentes análises sobre as desigualdades sociais têm sido importantes para evidenciar o seu carácter transversal nos diversos domínios da sua manifestação, suas causas, consequências e impactos, bem como a sua relação com outros aspetos da vida social. Mas, apesar de haver grande visibilidade e grande esforço para se garantir a igualdade social,

“As sociedades contemporâneas estão longe de serem sociedades de igualdade de oportunidades. Mesmo nos países industrializados mais ricos, que proporcionam aos indivíduos um leque de possibilidades muito mais aberto do que qualquer outro modelo de organização social, há formas duradouras de desigualdades baseadas na classe social, na raça, na etnia ou no sexo” (Almeida, 1994: 122).

E a escola continua a apresentar-se como uma instituição central da produção dos processos de estruturação das desigualdades sociais, já que ela exerce decisiva influência nos destinos dos indivíduos e das sociedades. Nos anos 50 do século passado, o papel central atribuído à escolarização era a democratização, a melhoria das condições económicas e a construção de sociedades meritocráticas baseadas nos princípios da justiça e liberdade. A principal meta dos decisores públicos centrava-se em “garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuidade do ensino e, posteriormente, a sua obrigatoriedade. A primeira preocupação não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades, mas a de garantir o acesso de todos à instrução elementar” (Seabra, 2009:75).

Na verdade, a escola, na sua fase inicial, surge como privilégio de alguns. Mas, com a universalização do ensino ao longo dos tempos, a escola democratizou-se e tornou-se um espaço acessível a todos. Todavia, apesar desta democratização visar a criação de maiores oportunidades de acesso à escola e permitir a aquisição de conhecimentos e a erradicação ou redução das desigualdades sociais e/ou da exclusão social, a escola ainda se apresenta como uma instituição que contribui, de forma direta, para a reprodução das desigualdades sociais que podem manifestar-se através dos

elevados índices de insucesso e abandono escolar, particularmente concentrados em determinados momentos do percurso escolar e em alguns grupos sociais (Diogo e Diogo, 2013: 1).

De uma maneira geral, as crianças provenientes de famílias com menos recursos económicos e culturais apresentam taxas de reprovações e abandono escolar mais elevadas em comparação com as crianças provenientes de famílias com mais recursos. A relação entre o desempenho escolar e a origem social tem sido demonstrada por diversos estudos educacionais.

Os primeiros estudos empíricos sobre esta temática foram realizados a pedido do poder político, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e ficaram conhecidos por Relatório Coleman (publicado em 1966) e Relatório Plowden (publicado em 1967). Os dois relatórios concluíram que:

“Os resultados escolares se relacionam mais com a condição social das famílias do que com os recursos disponíveis: o primeiro destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989, citado por Seabra, 2010: 36).

Um outro trabalho importante na investigação sobre as desigualdades escolares é realizado por Pierre Bourdieu e Passeron, publicado em 1964. Estes autores, citados por Sebastião (2009: 59), defendem que o sucesso escolar dos filhos das classes médias e o insucesso escolar dos filhos das classes populares deve-se essencialmente à existência de uma forte disposição para a aquisição da cultura escolar existente nas classes médias e que resulta da interiorização da probabilidade objetiva de lhe acederem, ou seja, resulta do processo de socialização escolar e familiar, já que a cultura escolar é uma cultura das classes dominantes que se impõem a todos os demais grupos sociais.

Na perspetiva de Bourdieu e Passeron (1978: 275) a escola, através de mecanismos pedagógicos, contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual repartição do capital cultural entre classes. A escola reproduz as desigualdades sociais através de mecanismos subtis de dominação, modelando progressivamente o *habitus*, “contribuindo assim para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo, para a legitimar, dissimulando que as hierarquias escolares que produz reproduzem hierarquias sociais”.

Bourdieu (1979), para explicar a diferença existente entre a cultura familiar e o desempenho escolar dos jovens, ou melhor, para compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos provenientes de diferentes grupos sociais, utiliza o conceito de *capital cultural*. Trata-se de uma herança social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e algumas atitudes que podem ser responsáveis pela diferença perante a escola. Do seu ponto de vista, o capital cultural pode existir sob três formas: capital incorporado (disposições duráveis - apresentação de si, modos, linguagem, relação com a escola e a cultura), capital objetivado (bens culturais disponíveis- quadros, livros, dicionários, instrumentos) e capital institucionalizado que se materializa na aquisição de diplomas e certificação escolar (Bourdieu, 1979: 3-6). Portanto, para este autor, as

desigualdades sociais de desempenho escolar resultam das desigualdades da repartição do capital cultural.

Basil Bernstein (1980), por sua vez, defende a ideia de que alunos pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas estão sujeitos à seletividade social do insucesso escolar, pois verifica-se que estes ao chegarem à escola revelam ter um sentimento de estranheza em relação aos saberes, aos códigos linguísticos, aos valores e atitudes utilizados pela escola, o que acaba por condicionar de forma negativa o desempenho e os resultados escolares destes alunos. Esta seletividade social do insucesso escolar dos alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas pode ser explicada pelos códigos linguísticos adaptados pelas diferentes classes sociais, pois o código linguístico adotado na escola (código elaborado, associado a significados universais e independentes do contexto) difere do código apreendido por alunos oriundos de famílias das classes populares (código restrito, associado a significados particulares e dependentes do contexto). Assim, os alunos provenientes de famílias de classes populares terão mais dificuldade em compreender o que é transmitido pelo professor, pois aquilo que aprenderam em casa distancia-se consideravelmente daquilo que é lecionado em sala de aula. Isto, ainda nas palavras de Bernstein (1980: 21), significa que “as crianças das classes baixas estão excluídas pelo código escolar, são discriminadas e afastadas pelo código escolar”.

Todavia, os alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas também podem ter trajetórias escolares de sucesso que proporcionam um percurso de “mobilidade social”, entendida como passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição ou classe social para outra. Podemos dizer que existe uma relação próxima entre a mobilidade social e a escola, visto que, nas sociedades contemporâneas, a principal forma de conseguir realizar uma mobilidade social ascendente é a aquisição do conhecimento técnico-científico reconhecido e defendido pela sociedade atual. Neste sentido, a escola é vista como uma instituição que permite a mobilidade social de alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas. Mas esta mobilidade social só será alcançada se houver um forte investimento por parte dos educadores, das famílias e dos próprios alunos.

Os primeiros estudos que analisam as trajetórias escolares surgiram nos anos 50 na Inglaterra e França (Seabra, 2009:82; 2010: 34). Em Inglaterra, Floud, Halsey e Martin são os investigadores que mais se destacaram neste assunto, através de um estudo que visou averiguar a relação entre a origem social e o ambiente familiar nos resultados e orientação escolar de alunos com 10 e 11 anos de idade. Estes autores constataram uma forte relação entre o sucesso escolar dos filhos e a escolaridade dos pais. O mesmo não acontece com o capital económico, visto que não são os que têm maior capital económico que têm melhores resultados escolares, mas sim os que têm mais capital cultural.

Em França, destacam-se os trabalhos de Bourdieu e Passeron publicados a partir de 1963, que analisam os estudantes do ensino superior, destacando a persistência de fortes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior (Seabra, 2009:82-83).

As condições sociais, como a escolaridade e a profissão das famílias, constituem-se como critérios significativos de diferenciação social face aos sistemas de ensino e aprendizagem, pois muitas pesquisas (desde as mais antigas às mais recentes) têm revelado o impacto que estas propriedades têm nos processos de escolarização. As diferenças de género e étnica são também algumas das variáveis que têm sido utilizadas para explicar as desigualdades sociais escolares.

Relativamente as questões de género, a partir de meados do século XX, com a expansão da escolaridade, as raparigas que até aí faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes passaram a fazer percursos escolares mais longos e mais bem-sucedidos (Seabra, 2009:87).

Os estudos mais recentes reforçam a importância a influência das condições sociais no desempenho escolar dos alunos. Em Portugal, uma pesquisa realizada por Cristina Gomes Silva (1999), em três escolas secundárias do Distrito de Setúbal, constata que o insucesso escolar é mais frequente entre os filhos da Pequena Burguesia de Execução e Operários, e é entre os filhos da Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento que se verifica um maior desempenho escolar, já que cerca de 80,8% dos alunos nunca reprovou. Em relação à variável sexo, a trajetória escolar das raparigas é caracterizada por uma maior excelência, o que reflete a sua maior “energia escolar”. (Ibidem: 47-49). A par destes dados temos os resultados de investigação de Sebastião (2009: 199) realizada em quatro escolas da zona Norte de Lisboa, também constatando que os alunos provenientes de famílias de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e de Profissionais Técnicos e de Enquadramento conseguem ter mais sucesso escolar (66,7% e 85,5%) em comparação com os alunos provenientes de famílias das restantes classes sociais. A trajetória escolar das raparigas e dos rapazes é ligeiramente diferentes, sendo o insucesso escolar mais acentuado nos rapazes.

Na mesma linha, os resultados do estudo realizado por Seabra (2010: 165) revelam que os alunos provenientes de famílias com maiores recursos sociais obtêm melhores resultados escolares em comparação com os alunos de famílias com menos recursos. Assim, entre os filhos de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e de Profissionais Técnicos e de Enquadramento cerca de 80% nunca reprovou, e entre os filhos de Trabalhadores Independentes e Empregados Executantes, essa percentagem é de cerca de 65%. A situação de insucesso é mais frequente entre os filhos de Operários, onde cerca de 60% já reprovou ao longo da trajetória escolar realizada. Analisando o desempenho escolar dos alunos inquiridos por sexo, a autora constata igualmente que as raparigas, de uma maneira geral, obtêm melhores resultados em comparação com os rapazes (Ibidem:138).

Num outro estudo realizado por Edgar Jacob, junto dos alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na Província da Huila (Angola), contrariamente ao caso português, constata taxas de insucesso escolar mais elevadas entre os filhos de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (73%), bem como entre os filhos de Trabalhadores Independentes (80%) em comparação com os filhos de Profissionais e Técnicos de Enquadramento (69%). Esta situação, segundo o autor, tem a ver com o facto dos profissionais técnicos de enquadramento serem

mais qualificados em comparação com os outros (Jacob, 2013: 30). Em consonância com as conclusões com os estudos já referidos e toda a investigação produzida pela sociologia da educação, o autor mostra que às raparigas têm melhor desempenho escolar que os rapazes.

Sandra Mateus (2013), analisando os processos, dinâmicas e perfis de jovens descendentes de imigrantes em Portugal, referentes às orientações escolares e profissionais, constata que os alunos inseridos nas famílias com condições sociais elevadas apresentam melhor desempenho escolar, sendo que 70,8% de alunos sem reprovações pertencem a classe social média/alta e 69,5% nesta situação têm mães com nível de escolaridade elevada. Neste estudo, a autora verifica diferenças nos percursos escolares entre rapazes e raparigas, ou seja, raparigas sem reprovações são em maior proporção do que os rapazes em quase todos os grupos analisados (Ibidem:232-233).

Portanto, as origens sociais continuam a ter um enorme peso nos percursos escolares, manifestando-se não só no acesso e no sucesso escolar mas também nas transições entre ciclos, nas expectativas que se constroem em torno da escola e nas estratégias escolares familiares.

1.2. Transição do ensino secundário para o ensino superior

Os anos que se seguiram à II Guerra Mundial foram de grande expansão escolar na Europa, já que a educação foi considerada uma das prioridades dos processos de reconstrução social, política e económica. Tal como hoje, as famílias consideravam a frequência escolar como uma forma de garantir a mobilidade social ascendente e do lado dos governos, o alargamento massivo da educação escolar foi considerado caminho para a redução das desigualdades sociais e garantia de desenvolvimento de cada país, tendo como resultado o progresso técnico e aumento de produtividade, fruto da qualificação da mão-de-obra (Azevedo,2000:185-186). Esta ideologia fez com que os governos aumentassem as despesas com a educação e formação das populações.

Este clima de otimismo social em relação à educação foi muito importante no crescimento da procura de educação escolar, levando ao crescimento da oferta e da procura da educação escolar e a uma tendência para uma permanência cada vez mais prolongada dos jovens no sistema escolar (situação que continuamos a assistir). Paralelamente a esta tendência, a escolaridade obrigatória também foi sendo sucessivamente prolongada (Ibidem:187), e a frequência do ensino secundário foi ganhando importância, “dadas as exigências inerentes à evolução dos sistemas sociais estarem associadas a um acréscimo global dos níveis de escolarização, fator consensualmente tido como fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural de um país” (Alves, 1999:86).

Em Portugal a generalização da escolarização deu-se tardiamente comparando com outros países europeus, e ainda hoje persistem diferenças na qualificação da população. No entanto, é de salientar os avanços significativos conseguidos nos últimos anos, onde se pode destacar a evolução do ensino secundário que entre 1986 e 1995 duplicou o número dos efetivos inscritos neste nível (Azevedo, 2003:6). Este nível de ensino tem sofrido “reformas de raiz, estrutura e função,

acompanhando a progressiva difusão e consolidação da crença no sistema de ensino enquanto instância fundamental de determinação dos destinos pessoais nas sociedades contemporâneas e assimilando dinâmicas de europeização” (Vieira,1996, em Mateus, 2013:116).

Se por um lado é notório o desenvolvimento deste nível de ensino, por outro surge a necessidade de conhecer o seu papel fundamental. Segundo Azevedo (1999:13), na Europa o ensino secundário tem como finalidade preparar para o ensino universitário; para o ensino superior não universitário ou formação superior; para o trabalho e a vida adulta e formação e desenvolvimento pessoal. No entanto, estas finalidades nem sempre são conseguidas, tendo em conta as dificuldades de ingresso no ensino superior que se verificam em alguns países, situação que obriga os jovens a interromper os estudos no final deste nível de ensino e a dificuldade que estes jovens enfrentam para a entrada e integração no mercado de trabalho. Basta olhar para as taxas de desemprego jovem verificado em todo o mundo. A Organização Internacional do Trabalho estima que existem cerca de 74,5 milhões de jovens (entre 15 a 24 anos de idade) desempregados em todo mundo em 2013, ou seja, a taxa de desemprego jovem a nível mundial passou para 13,1% (Pedro Crisóstomo:21/01/2014)².

Em muitos países, o aumento dos alunos nos diferentes níveis de ensino tem sido acompanhado pelo aumento do insucesso escolar, como se pode constatar através das elevadas taxas de reprovações e de abandono escolar, verificados sobretudo nos níveis de transição. A entrada para um novo ciclo de ensino é uma fase crítica e de grandes desafios, por ser novo período de vida académica dos estudantes (Azevedo e Faria, 2004; Abrantes,2005; Dinis e Almeida, 2006).

As experiências de transição e de adaptação dos estudantes do ensino secundário ao ensino superior têm sido objeto de estudos crescentes por parte de diversos investigadores, fruto da constatação de elevadas taxas de insucesso e abandono escolares registadas sobretudo no primeiro ano do ensino superior, muitas vezes resultantes das dificuldades com que os alunos se deparam no momento da transição para a universidade (Azevedo & Faria, 2004;1).

No processo de transição do ensino secundário para o ensino superior são fundamentais não só as características pessoais dos estudantes mas também o apoio e os recursos disponibilizados pela família. Assim, segundo a literatura, existem algumas características familiares que podem facilitar ou dificultar os processos de adaptação dos estudantes: o capital cultural e o capital social.

Almeida e Vieira (2006), num relatório sobre os “Percursores Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa” constataam que tanto o capital cultural como o capital económico detido pela família constituem vantagens de partida e benefícios à chegada. Existindo assim diferença entre os alunos que chegam à universidade já familiarizados com a cultura escolar e aqueles que constituem a primeira geração de contacto com o sistema de ensino superior, no processo de integração e adaptação

² <http://p3.publico.pt/actualidade/economia/10481/ha-745-milhoes-de-jovens-desempregados-em-todo-o-mundo>. Consultado a 11 de Junho de 2015.

à universidade. Assim, o capital cultural detido pela família apresenta-se como poderoso elemento estruturador, visto que os alunos que entram com melhores notas são aqueles que têm pais com níveis de escolaridade e capital económico elevado, o que para Almeida e Vieira (2006: 71)

“(…) revela a incidência e o sentido de desigualdades: a excelência e o mérito académicos são cúmplices da pertença social do aluno e fabrica-se, no contexto das condições materiais e culturais da existência familiar no seio de um cenário educativo doméstico e exterior à instituição escolar”.

Diversos estudos têm demonstrado que as classificações e os padrões de insucesso se alteram consideravelmente com a transição entre ciclos de ensino, sendo poucos os alunos que melhoram os resultados nestas fases. As transições acabam por ser momentos em que as desigualdades sociais perante a escola se acentuam sobretudo entre os grupos que habitualmente apresentam resultados escolares baixos, ou seja, o “efeito de transição adquire intensidades distintas consoante os jovens são provenientes de famílias de estratos socioprofissionais diferenciados” (Abrantes, 2005: 37-38).

1.3. Expetativas e aspirações escolares e profissionais

A importância da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento escolar, que tanto pode possibilitar a mobilidade social ascendente como a manutenção de condições socioeconómicas, faz com que as famílias invistam cada vez mais na escolarização dos filhos, inculcando neles a importância do ensino e criando neles aspirações elevadas em relação ao futuro escolar e profissional. Assim, as famílias acabam por orientar os trajetos e as decisões escolares, incentivando os jovens a criarem expetativas relativamente elevadas ao seu próprio futuro. Os jovens, motivados pelos seus familiares e pelas suas expetativas, desenvolvem um maior ou menor esforço para alcançar uma escolarização mais avançada e prolongada com sucesso (Resende e Vieira, 1992: 92) ou mais curta e profissionalizante, ou ainda uma escolarização sem grandes níveis de sucesso.

Todos os indivíduos, ao longo do processo de aprendizagem, desenvolvem determinadas aspirações e expetativas. Porém, as aspirações distinguem-se das expetativas. As aspirações referem-se ao que se deseja obter no futuro e geralmente são mais elevadas e irrealistas (Mateus, 2013:140) e as expetativas referem-se ao que realmente se espera conseguir alcançar incluindo e contemplando, por isso, a existência de mecanismos e constrangimentos externos.

As expetativas escolares são ainda formadas segundo o modo como os indivíduos valorizam a educação e têm em conta as capacidades, os seus desempenhos, as ambições e situações familiares, isto é, as condições socioeconómicas da família de origem.

1.4. Estratégias escolares familiares e desempenho escolar

A expansão da escolaridade que, segundo Ana Diogo (2008:10), ocorreu em Portugal e noutros sistemas educativos na segunda metade do século XX, surge associada a uma crescente importância

dada aos diplomas na definição dos destinos profissionais e sociais. Estas tendências foram “acompanhadas por um conjunto de transformações na esfera das relações familiares, cuja apreensão ajuda a complementar (...) o quadro da evolução do investimento escolar das famílias” (Ibidem:30).

As transformações nas relações familiares são notáveis sobretudo nas tendências demográficas, ou seja, na diminuição das taxas de fecundidade e das taxas de natalidade, no aumento das famílias recompostas resultantes das elevadas taxas de divórcio, o aumento das uniões de facto e uniões livres e o aparecimento de famílias homossexuais. Os diferentes tipos de famílias são entidades dinâmicas com identidades próprias, compostas por membros unidos por laços de parentesco, de afinidade ou interesse que se prolonga no tempo (Gimeno, 2003; Giddens, 2008).

Ainda segundo Diogo (2006: 107), “há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família”. Assim sendo, consideramos importante olhar para a família como protagonista da procura da educação dos filhos ao influenciar as suas escolhas e ao criar estratégias, já que os alunos que contam com o apoio familiar têm maiores probabilidades de ter sucesso escolar. Este apoio em alguns casos é materializado sobretudo no diálogo que os pais têm com os filhos sobre alguns assuntos relacionados com a escola e a participação em algumas atividades escolares dos filhos.

Silva (1999:49-50), num estudo sobre *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, recorre a indicadores como o “(...) diálogo sobre o quotidiano escolar, a ajuda familiar em caso de dificuldades na escola e as reações familiares à comunicação dos resultados das avaliações” para analisar o modo como a relação entre os jovens e a escola é vivida. A autora verifica uma grande influência de capitais escolares dos pais no apoio as aprendizagens escolares, ou seja, os alunos cujos pais detêm maiores capitais escolares têm maior probabilidade de contar com o apoio dos pais nas suas atividades escolares e, por sua vez, estes alunos podem ter melhor desempenho escolar em comparação com os filhos de pais pouco escolarizados e que se envolvem pouco na resolução de dificuldades escolares dos filhos (Ibidem:54).

Num estudo sobre as *Dinâmicas e Mobilização das Famílias dos alunos*, Diogo (2006: 162-163) recorre a indicadores como: “(...) existência de apoio em casa; frequência dos contatos com os professores; iniciativa dos contatos e aos recursos materiais disponibilizados em casa como suporte ao trabalho escolar”, para aprofundar o impacto do investimento das famílias na escolaridade dos filhos. A autora encontrou uma correlação positiva entre o diálogo sobre assuntos escolares, a orientação na carreira e o aproveitamento escolar, já que alunos que mais dialogam frequentemente com os pais sobre os diversos assuntos escolares investem mais na carreira escolar e têm expectativas mais elevadas de prosseguir com os estudos do que aqueles que não mantêm este diálogo (Ibidem:159). Os recursos detidos pela família também podem fazer variar as orientações escolares, já que a probabilidade de ter expectativas de prosseguir os estudos e obter um curso superior é mais elevada entre os que têm mais recursos.

Apesar dos diversos estudos terem demonstrado o efeito positivo do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, alguns destes trabalhos têm encontrado indicadores contraditórios, pois o “simples envolvimento não é condição suficiente para melhorar o aproveitamento escolar” (Lahire,1995, cit. em Diogo, 2008:74). Este envolvimento pode variar de acordo com o tipo de estratégias desenvolvidas pelos pais.

Autores como Kellerhals e Montandon (1991), citados por Diogo (2008: 78), no seu estudo centrado nas estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias, relacionadas com a classe social e com o tipo de coesão familiar, constataram a existência de duas estratégias educativas: a estatutária, adotada sobretudo pelas classes populares; e a contratualista, desenvolvida pelas classes burguesas. Esta mesma tendência foi constatada por Teresa Seabra, num estudo sobre *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes sociais*. Assim, a situação de classe social acaba por ser uma clivagem que produz maior diferenciação nas estratégias educativas das famílias (Seabra, 1999: 67).

As estratégias desenvolvidas pelas famílias e o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos têm implicações positivas no desempenho escolar, mesmo quando os recursos sociais são baixos. Para que haja um bom desempenho escolar, é fundamental que exista mobilização, envolvimento e trabalho por parte da escola, da família e dos filhos, porque as ações de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos servem de mediação através da qual o capital cultural é transmitido, explicando assim a proximidade ou o afastamento das famílias pertencentes as diferentes classes sociais (Diogo, 2008).

2 SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

2.1. Breve descrição histórica do sistema educativo

Oficialmente, a educação formal em Angola começou no século XIX através do decreto de 14 de Agosto de 1845 que permitiu ao Estado português assumir a educação em todo o espaço de jurisdição portuguesa e tornando-a laica (PNUD Angola, 2010: 30), não de forma total mas parcial, visto que este ensino, administrado nas escolas públicas e nas escolas missionárias, não era acessível a todos. Após a instauração e consolidação do Estado Colonial em Angola em 1926, estas escolas contribuíram para a criação de um sistema educativo incipiente e profundamente discriminatório, isto é, conduziram ao aparecimento de uma educação para brancos e outra para alguns negros. A educação para os negros era ministrada nas “escolas-oficinas” e nas “escolas-rurais” (Kebanguilako, 2013: 3).

A partir de 1960, o governo colonial, movido por fatores internos e externos – especialmente pela pressão das independências em África e pela adoção da política de desenvolvimento das colónias – passou a melhorar e a universalizar a educação através da aprovação e implementação de alguns diplomas legais, como a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na Universidade Portuguesa em 1962³, que em 1968⁴ foram transformados em Universidade de Luanda, mas representando apenas dois territórios dentro de Angola que se distinguiam basicamente pelos cursos administrados⁵ (Victorino, 2012: 10).

Com a independência e a política do Novo Estado, a questão da educação em Angola conheceu novos desenvolvimentos, tais como: a criação do Ministério da Educação e Cultura⁶; o início da *Campanha Nacional de Alfabetização* em 1976; a transformação da Universidade de Luanda⁷ em Universidade de Angola que, em 1985, passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN) com faculdades nas províncias de Benguela, Cabinda, Huambo, Huila, Luanda e Uíge; e a implantação, em 1978, do primeiro sistema educativo de Angola independente, designado por Novo Sistema de Educação e Ensino, que terminou com o sistema educativo colonial caracterizado por um afunilamento motivado pela discriminação e estratificação social (Victorino, 2012).

O *Novo Sistema de Educação e Ensino* caracterizava-se essencialmente pela gratuidade⁸ de todo o ensino, o que permitiu a grande “explosão escolar”, não obstante o baixo número e qualidade

³ Decreto-lei nº 44530/1962 de 21 de Agosto, 1968.

⁴ Decreto-lei nº 48790 de 23 de Dezembro.

⁵ Em Luanda administravam-se os cursos de engenharia mecânica, engenharia civil, engenharia eletrónica, engenharia de minas, engenharia química, engenharia geográfica, biologia, geologia, medicina e matemática; em Nova Lisboa (Huambo) administravam-se os cursos de letras, ciências pedagógicas, matemática, geografia, história e filologia românica (Victorino, 2012: 10).

⁶ Lei nº 1/75.

⁷ Portaria nº 77-A/76 de 28 de Setembro.

⁸ A gratuidade consiste na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar. Esta gratuidade é válida tanto para o ensino geral como para a educação de adultos.

de professores e de instituições educativas existentes. O diagnóstico do *Subsistema do Ensino de Base Regular* realizado em 1986 mostrou que o *Novo Sistema de Educação e Ensino* tinha grandes insuficiências que geraram insucesso e abandono escolar de muitas crianças que não chegavam a concluir o ensino primário. Em 1988, tomaram-se duas novas iniciativas importantes: *Medidas para o Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino* e a *Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo* (PNUD⁹ Angola, 2010: 31). Estas medidas foram concebidas e aplicadas dentro do contexto político e económico socialista e, por isso, de não abertura ao ensino de iniciativa não estatal. Tomaram-se mais tarde outras duas iniciativas, nomeadamente, a elaboração da *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação* e a promulgação da primeira Lei de Bases do Sistema de Educação em 2001 (PNUD Angola, 2010: 32).

2.2. O Novo Sistema de Educação de Angola

Se o contexto pós-independência foi marcado por um sistema educativo – designado *Novo Sistema de Educação e Ensino* – que sucedendo ao sistema educativo colonial caracterizou-se essencialmente pela gratuidade do ensino em todos os subsistemas, o contexto atual de pós guerra apresenta-se marcado por novos desafios sociais, económicos e culturais que obrigaram o Estado a conceber um *Novo Sistema de Educação*.

Os anos que se seguiram às primeiras eleições pluripartidárias de 1992 foram de grande instabilidade social, política e económica, provocando não só a migração de muitos cidadãos dos meios rurais para os meios urbanos ou periurbanos, mas também o agravamento do acesso à escola.

Mas, antes do reinício da guerra em 1992, o Estado reconheceu oficialmente o funcionamento de estabelecimentos de ensino privado não superior e acabou com a exclusividade do Estado. Com esta lei, as “salas de explicações”, as “escolas espontâneas”, as “escolas católicas”, os “colégios ou externatos” e as “escolas das ONG’s¹⁰” começaram a pedir o seu reconhecimento como escolas privadas. No entanto, foram poucas as pessoas ou instituições que conseguiram a legalização, devido aos elevados processos burocráticos exigidos. A grande explosão de abertura e legalização de escolas privadas deu-se com a aprovação da Lei de Base do Sistema de Educação em 2001, que autorizou às pessoas individuais ou coletivas abrirem estabelecimentos de ensino, mas sob o controlo do Estado.

Com o fim da guerra, o país exigia a tomada de novas decisões no campo da educação. Assim, em 2002, o adiamento sistemático do processo de reforma educativa tão importante e necessário também chegou ao seu fim. Dois anos depois, isto é, em 2004, deu-se o início de uma reforma educativa.

⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

¹⁰ Organizações não-governamentais

De acordo com a LBSE nº 13/01, o sistema educativo atual está estruturado em quatro níveis: Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior. Todas as orientações pedagógicas são da responsabilidade do Estado a quem cabe também o papel de inspeção, através dos Ministérios da Educação e do Ensino Superior e Tecnologia.

Ao longo de dez anos (2002-2012), o Estado, tendo assumido os objetivos de expandir a rede escolar, melhorar a qualidade de ensino, erradicar o analfabetismo e reforçar a eficácia e a equidade do sistema educativo, promoveu a reforma do ensino primário e secundário, o que produziu algumas alterações. O Ensino Primário passou de 4 para 6 anos (da 1ª a 6ª classe) em regime de monodocência. Já o Ensino Secundário foi subdividido em dois ciclos: o primeiro ciclo com três anos (7ª, 8ª e 9ª classes) e o segundo ciclo com quatro anos curriculares (10ª, 11ª, 12ª 13ª classes).

Em relação ao ensino superior, para responder às novas exigências da formação de recursos humanos, tão importantes no contexto de desenvolvimento socioeconómico do país, foram instituídas as regiões académicas que deram origem ao crescimento do ensino superior.

Importa ainda fazer uma referência ao ensino privado e participado, implementado em 1992, que tem sido grande aliado no alargamento do acesso à escolaridade. Embora de uma forma muito lenta, a sua expansão e consolidação tem sido notória. A presença deste tipo de ensino é cada vez mais significativa, sobretudo na capital do país, onde cerca de 59% corresponde ao ensino público e 41% ao ensino não público, sendo 30% para o ensino participado e 11% para o ensino privado (Pestana, 2014: 75). Nas províncias do interior esta presença ainda é muito insignificante.

Terminado o longo período de reforma, a questão que se coloca é: será que os objetivos foram realmente atingidos? De facto, não é fácil responder a esta questão, porque ainda não passou tempo suficiente para fazer um balanço ou um estudo minucioso dos efeitos desta reforma educativa. Todavia, apesar da evolução positiva, a educação ainda não ganhou importância suficiente,

“ (...) nem os níveis de satisfação e eficácia desejados e necessários para o crescimento económico e para o progresso social e cultural do país e dos cidadãos, de maneira a fazer de Angola numa sociedade moderna, economicamente competitiva que permita um desenvolvimento sustentável (...) e aceder a uma relativa autonomia na ciência, tecnologia e inovação, alcançando uma melhor coordenação, articulação e complementaridade das iniciativas, esforços e sinergias de todos os agentes educativos, quer públicos, quer privados, quer ainda comunitários ou religiosos (...). Insiste-se na construção (...) de infraestruturas sem ter uma abordagem de conjunto do sistema educativo nacional e da sua relação com a estrutura económica atual e as perspetivas de desenvolvimento almejadas pelo país, quer a médio, quer a longo prazo” (Pestana, 2013: 88).

Um estudo de caso, realizado por Azancot de Meneses (2010) nas Províncias de Luanda, Huambo e Huila, intitulado: *Um Olhar sobre a Implementação da Reforma Educativa em Angola*, mostra as insuficiências das fases iniciais da reforma com repercussões nas fases posteriores. Apesar de haver aspetos positivos (aumento da população escolar, construção de escolas, conceção de novos

manuais escolares e realização de alguns seminários de capacitação), o estudo identificou muitos constrangimentos como: a falta de escolas, escolas longe das residências dos alunos, escolas sem água, luz, carteiras, bibliotecas e computadores; falta de manuais e de instrumentos de avaliação, falta de professores nas escolas dos meios rurais, falta de meios de transporte para os professores e alunos, falta de formação inicial e contínua de professores e diretores de escolas, inexistência de merendas, falta de recursos financeiros para as necessidades básicas nas escolas e nas repartições municipais e/ou comunais e existência de precárias condições sociais dos alunos (Meneses, 2010).

2.3. Evolução de efetivos discentes

No ano letivo de 2002 verificou-se uma nova explosão escolar¹¹. Este segundo fenómeno de explosão escolar, causado pelo fim da guerra civil, originou uma grande evolução de alunos matriculados nos diferentes subsistemas de ensino. Veja-se que, nos últimos três anos letivos antes do início da Reforma Educativa, o número de alunos matriculados era de 2.836.727 e de 2004 a 2010 passou para 5.325.619 alunos, o que representa um crescimento de 87,7 % de alunos matriculados (Ministério da Educação de Angola, 2011: 4), tendência que se mantém até à atualidade (ver o quadro 2.1).

Em 2013 o país registou, em termos de matrículas em todos os subsistemas de ensino, uma população escolar que se situa nos 7.2 milhões, um crescimento de 1,44% em relação ao ano anterior (7.122.397), um aumento significativo, mas muito aquém das necessidades do país visto que a população nacional em “função das faixas etárias correspondentes aos diversos subsistemas, deveria ser de 9.136.284 estudantes, correspondendo, por isso a 1.979.684 crianças e jovens (21,7%) fora do sistema de ensino nacional” (Pestana, 2013: 90).

Em 2013, foram matriculados no ensino secundário cerca de 1.015.896 estudantes, sendo 685.265 do 1º ciclo e 330.631 do 2º ciclo, um aumento significativo se comparado com o número de matrículas registadas antes da reforma educativa (quadro 2.1).

O 2º ciclo, objeto deste trabalho, oferece, por um lado, o *Ensino geral* (10ª, 11ª, 12ª classes), que engloba a educação regular e educação de adultos, destinada a preparar alunos para o ingresso no ensino superior; a *Formação Média Normal*, que se destina à formação de professores para o Ensino primário, nomeadamente para a educação regular, educação de adultos e educação especial e a *Formação Média Técnica*, destinada à formar técnicos para os mais diversos ramos de atividade económica e social do País, ambos com a duração de quatro anos (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes).

O ensino superior, para além de ser uma aposta do Estado, é também preocupação das famílias, dos partidos políticos, das igrejas e da sociedade em geral, o que se reflete não só no aumento

¹¹ O primeiro teve lugar em 1976, com a democratização do ensino após a independência nacional.

significativo de Instituições de Ensino Superior¹² por todo país, mas também no aumento de alunos matriculados. No entanto, levantam-se dúvidas sobre questões relacionadas com a qualidade, porque quanto mais aumenta a oferta pública e privada mais distorções existem entre os padrões médios de exigência académica e científica. Apesar de não haver dados sobre a avaliação das instituições de ensino superior em Angola, alguns elementos isolados atestam a qualidade de ensino:

“Má qualidade de ensino em níveis anteriores; tentativa de aplicação de modelos de gestão importados do exterior, sem grande preocupação com a realidade local; grande ausência de investigação científica, e uma certa censura a quem pretenda promover a investigação; despreocupação com a publicação dos poucos estudos que são feitos nas instituições de ensino superior; deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios; inadaptação curricular às reais necessidades do mercado de trabalho nacional; promoção de uma cultura da facilidade; promoção da corrupção, que está organizada e se manifesta das mais variadas formas; combate organizado a quem exige rigor e faz investigação científica em instituições de ensino superior” (Carvalho, 2002: 56-57).

Esta situação poderá causar grandes debilidades na qualidade de ensino e no desenvolvimento do país, já que para se atingir o desenvolvimento social que Angola tanto deseja é preciso um ensino que seja de máxima qualidade.

Quadro 2.1. Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001-2013)

		Alfabetização	Pré-escolar	Ensino primário	1º Ciclo do Secundário	2º Ciclo do Secundário	Geral	Técnico Profissional	Formação profissional	Ensino especial	Ensino superior	Total
Antigo Sistema de Educação	2001	311.373	237.208	1.472.874	102.301	89.427	20.472	31.508	37.447	4.357	9.129	2.318.097
	2002	321.003	278.347	1.733.549	115.475	109.762	24.283	53.018	32.461	7.406	12.566	2.689.872
	2003	404.000	537.378	2.492.274	164.654	117.853	26.030	56.833	34.990	10.939	17.866	3.864.820
	2004	323.470	678.780	3.022.461	197.735	159.341	30.397	67.328	61.616	11.710	24.620	4.579.462
	2005	334.220	895.145	3.119.184	233.698	171.862	34.442	74.235	63.185	12.661	32.173	4.972.810
	2006	366.200	842.361	3.370.079	270.662	179.249	37.676	76.363	65.210	14.171	0	5.223.977
Novo Sistema de Educação	2007	389.637	938.389	3.558.605	316.664	194.933	41.945	85.903	67.085	16.213	0	5.611.381
	2008	502.350	711.025	3.851.622	363.210	212.347	46.698	96.635	69.014	18.439	87.957	5.961.305
	2009	532.491	690.375	3.967.886	406.795	231.695	50.953	105.440	75.302	20.282	98.777	6.182.005
	2010	532.943	663.015	4.189.853	507.125	253.208	55.684	115.230	82.294	22.310	107.039	6.530.711
	2011	561.424	587.710	4.875.868	619.841	314.355	0	0	0	23.198	140.016	7.124.423
	2012	578.267	570.079	5.022.144	638.436	323.786	0	0	0	23.888	150.000	7.308.612
	2013	636.387	567.113	5.162.879	685.265	330.631	0	0	0	26.651	218.678	7.629.617

Fontes: Adaptado- Pestana (2013 e 2014); Ministério da Educação de Angola (2011) e Carvalho (2002)

¹² Atualmente, Angola conta com 17 universidades (10 das quais privadas), 19 institutos superiores autónomos (sendo 12 privados) e 3 escolas superiores autónomas (todas públicas). O que corresponde a 43,6% de instituições públicas e 56,4% de instituições privadas (Pestana, 2013: 88)

2.4. Educação e desenvolvimento em Angola: que tipo de relação?

Antes de falarmos propriamente da relação entre educação e desenvolvimento em Angola, importa considerarmos as diversas formas de educação que as sociedades africanas têm ou praticam. Nestas sociedades, de uma maneira geral, a educação pode ser tradicional ou não formal, informal e formal.

A educação tradicional, geralmente, é analisada ao nível da educação não-formal que abrange todo o tipo de educação não enquadrado nos processos ou esquemas de educação oficial. Esta visa oferecer outros tipos de aprendizagens, tanto aos adultos como às crianças e tem sido, em muitos casos, base de sobrevivência social, política e económica de diversos grupos sociais (Malumbu, 2005: 71).

A educação informal constitui uma das formas de educação mais universal. Está presente em todas as fases e momentos da existência humana, porque é uma educação que ocorre naquilo que se designa por “escola da vida”. Nesta escola da vida, parafraseando Gaspar (2002: 173),

“ (...) não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência”.

A educação formal ocorre e desenvolve-se dentro de instituições próprias e apresenta objetivos claros e específicos. Depende de uma diretriz educacional centralizada com estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas a nível nacional e com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. Os seus objetivos estão estritamente relacionados com as necessidades humanas mais fundamentais: o desenvolvimento da ciência, meio indispensável para a compreensão da realidade; o domínio da técnica, meio utilizado para transformar essa realidade para a criação de melhores condições de vida e de bem-estar; e a formação da pessoa humana, que se entende como elemento básico para a realização da identidade das pessoas e dos grupos, incluindo a própria utilização da ciência e da técnica (Gandin, 1995, em Biesdorf, 2011: 3-4). A educação formal serve para o homem (professor/aluno) conhecer-se melhor, conhecer o mundo e compreender o passado e projetar o futuro, adquirir habilidades e competências profissionais, para tomar parte das decisões da vida social, política e económica.

A relação entre a educação e o desenvolvimento está intimamente ligada ao aparecimento do sistema educativo mundial. Por isso, quando se fala em educação e desenvolvimento refere-se um determinado tipo de sociedade, onde a educação é sinónimo de educação formal, própria das sociedades mais desenvolvidas (Ferreira, 2005: 107).

Nas sociedades africanas, a educação não é, no sentido puro do termo, sinónimo de educação formal porque estas sociedades apresentam uma forte tradição de educação não-formal. Ora, isto gera dificuldades na reflexão sobre a relação educação-desenvolvimento em África. De um lado, porque a educação formal ainda não se encontra garantida a toda a população africana e, por outro lado, porque a educação não-formal não pode ser relacionada com o conceito moderno de desenvolvimento.

No caso de Angola, o acesso à educação formal foi agravada não só pela descolonização tardia, mas também pela guerra civil que assolou o país imediatamente após a independência. Terminada a guerra civil, e numa fase de reconstrução e desenvolvimento do país, a educação passa a ser uma prioridade das políticas do Estado. A materialização da relação entre a educação e o desenvolvimento tem sido concretizado através das relações de cooperação entre os diversos países, como a cooperação Angola-China; Angola-Brasil; Angola-Cuba; Angola-Portugal.

A instabilidade social que Angola viveu durante a guerra civil obrigou o estado definir prioridades políticas e estratégicas que prejudicaram as políticas educativas. Daí a importância do apoio de outros países, para garantir o acesso, o sucesso e a qualidade da educação para todos. O exemplo concreto deste apoio é a cooperação Portugal-Angola (2004-2006 e 2007-2010), cujo objetivo foi apoiar o governo angolano na melhoria do sistema educativo, através da cooperação interuniversitária a fim de desenvolver o ensino universitário em Angola, abrangendo não só o envio de professores para Angola, mas também na restauração e gestão dos diversos cursos ali lecionados. Nesta cooperação também salienta-se a concessão de bolsas internas para os níveis de licenciatura.

Nos últimos anos, fruto da descoberta de enormes depósitos de petróleo, Angola conheceu um elevado nível de desenvolvimento económico, vista, por isso, como a segunda maior economia da região da SADC¹³, (SARUA, 2012: 8). Com efeito, o desenvolvimento de um país não depende unicamente do desenvolvimento económico que se mede pelo PIB¹⁴, mas também do desenvolvimento de outras áreas sociais, como a saúde e educação, um desenvolvimento que se traduz essencialmente no aumento do IDH¹⁵. Apesar do rápido crescimento económico, o número da população a viver abaixo do limiar da pobreza é significativo; estima-se cerca de 28% da população em pobreza extrema e apenas 30% tem acesso aos serviços de saúde (SARUA, 2012: 8) e um número elevado de crianças encontra-se fora do sistema escolar. Daí o grande desafio para garantir melhores condições sociais para todos, com vista à reconciliação, reconstrução e ao desenvolvimento socioeconómico do país, pois só há desenvolvimento quando o crescimento económico se traduz no bem-estar da população (Ferreira, 2005: 107).

¹³ Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

¹⁴ Produto Interno Bruto

¹⁵ Índice de Desenvolvimento Humano.

3 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

3.1. Objetivo do estudo

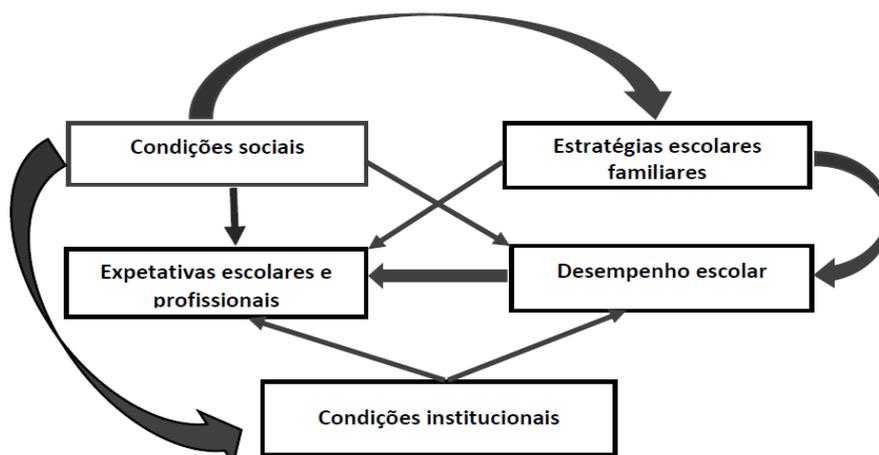
Na sociedade angolana, a educação, como já referimos anteriormente, é vista como um vetor estratégico para o combate da pobreza e do analfabetismo, para a redução das desigualdades sociais, para a recuperação e sustentabilidade socioeconómica e para a consolidação de uma sociedade democrática e de direito. Assim, com o objetivo de encontrar soluções para problemas de acesso e da qualidade do sistema de educação, entre 2002 a 2012 esteve em curso a implementação da reforma educativa. Terminado este período de implementação da reforma registam-se alguns aspetos positivos, nomeadamente o aumento da população escolar, a construção de novas escolas em algumas localidades, a promoção de ações de formação contínua para os professores. Mas pouco se sabe sobre o perfil social dos alunos, a qualidade das trajetórias escolares, as aspirações e expetativas escolares e profissionais dos mesmos.

O presente estudo visa responder à seguinte questão: qual é a influência que a condição social e institucional tem no desempenho escolar e na construção das expetativas escolares e profissionais dos alunos que frequentam o ensino Pré-Universitário na Província do Huambo (Angola)? Pretende-se, no fundo, conhecer e perceber os projetos futuros dos estudantes que se encontram na fase final do ensino secundário (12^a classe), tendo em conta as suas trajetórias escolares, as suas condições sociais e institucionais, num país onde a escolaridade é vista pela maioria como condição importante para a mobilidade social ascendente. À luz da questão de partida definiram-se as seguintes hipóteses:

- ✓ Os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário na instituição escolar católica pertencem, na sua maioria, a classes sociais com maiores capitais económico, cultural e social.
- ✓ A trajetória escolar destes jovens é marcada por sucesso escolar e, por isso, têm expetativas futuras mais elevadas.
- ✓ Os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário na instituição escolar estatal pertencem, na sua maioria, a classes sociais menos favorecidas em termos de capitais económicos, culturais, escolares e sociais.
- ✓ A trajetória escolar destes jovens é marcada por retenções/interrupções escolares e, por isso, têm expetativas baixas em relação ao seu futuro escolar e profissional.

As hipóteses que acabámos de apresentar constituem a base principal desta investigação a partir da qual se pode ou não validar o modelo de análise, tendo como apoio os métodos e técnicas apropriados.

Figura 3.1. Modelo de análise



3.2. Metodologia

Para compreender as expectativas futuras dos jovens que frequentam as instituições pré-universitárias na província do Huambo (Angola), optámos pelo método quantitativo, utilizando o inquérito por questionário como instrumento de recolha da informação, por ser considerado o mais apropriado para o nosso estudo, à luz do qual se pretende inferir ou aferir as hipóteses que, à partida, constituem respostas provisórias à questão de partida. Este instrumento permitiu a elaboração de perguntas diversificadas, a fim de fazer comparações precisas entre as respostas dos inquiridos. Para tal, utilizaram-se perguntas fechadas não só para facilitar a codificação das respostas (Almeida, 1995: 212), mas também para facilitar o preenchimento e exposição das principais ideias envolvidas no tema de estudo, contendo, no entanto, algumas perguntas semi-abertas.

Antes da aplicação dos questionários, foi necessário testar a estrutura e a compreensão das questões e a coerência do próprio questionário através da realização de um pré-teste. Este permitiu identificar a falta de clareza de algumas questões que, posteriormente, mereceram correção e/ou reformulação.

O inquérito por questionário está organizado em cinco grupos, sendo o primeiro relativo à caracterização sociodemográfica e condições institucionais, operacionalizado através da composição etária, do sexo e do tipo de instituição escolar frequentado; o segundo, a condição social medida através da escolaridade, profissão e situação profissional dos pais; o terceiro, as estratégias educativas familiares, a existência ou não de apoio, diálogo e participação nas atividades escolares dos filhos; o quarto, referente à trajetória escolar, tem como indicadores as reprovações e interrupções dos estudos ao longo do percurso escolar; e o quinto refere-se às aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos inquiridos (ver o quadro 3.1.).

Quadro 3.1. Operacionalização dos conceitos

Conceitos	Dimensões	Indicadores
Caraterização demográfica	Composição etária e género	Idade e Sexo
Condição institucional	Tipo de instituição escolar	Escola pré-universitária estatal
		Escola pré-universitária católica
Condição social	Estrutura familiar	Pessoas com quem vive
	Socioeducativo	Escolaridade dos pais
	Socioprofissional	Profissão do pai/ mãe Situação profissional dos pais
Estratégias familiares	Educativas	Apoio nos estudos Diálogo sobre assuntos da escola Participação nas atividades escolares
Desempenho escolar	Socioeducativas	Reprovações Interrupção dos estudos Média global
Aspirações e Expetativas	Escolares	Aspirações e expetativas escolares
	Profissionais	Aspirações e expetativas profissionais

A investigação foi realizada em duas escolas pré-universitárias na província do Huambo (Angola). A razão da escolha destas duas escolas deveu-se, por um lado, à nossa familiarização com as escolas, facilitadora do acesso, e, por outro, por estas duas escolas estarem localizadas na mesma área geográfica (centro da cidade). A finalidade deste estudo é verificar o tipo do público estudantil destas escolas em termos de condições sociais. Optou-se por ter como público-alvo os alunos da 12^a classe, porque estando estes no fim do ensino secundário tendem a ter mais definidas as suas expetativas escolares e profissionais. Nesta classe académica, as experiências vividas e as condições socioeconómicas das famílias podem ter influência nas escolhas a fazer no pós-ensino secundário.

A aplicação de inquéritos decorreu durante o mês de Outubro de 2014, nas duas escolas selecionada. Inicialmente previam-se 110 inquéritos para cada escola, nos diferentes cursos que cada escola oferece, totalizando assim 220, porém, atendendo ao número de turmas que foram selecionadas pelos diretores das escolas para a participação no estudo acabámos por inquirir um total de 227 em apenas dois cursos, com 72 alunos da escola católica e 155 da escola estatal, conforme se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 3.2. Distribuição dos inquiridos

Áreas científicas	Escola católica	Escola estatal	Total
Ciências humanas	42	82	124
Ciências físicas e biológicas	30	73	103
Total	72	155	227

Importa ainda referir que a aplicação dos inquéritos foi antecedida pela entrega de uma carta (ver o anexo 3) e pela realização de uma reunião com os diretores das escolas – cada uma na respetiva escola. A carta serviu para comunicar previamente os objetivos do projeto de investigação. Este projeto de investigação foi bem recebido em ambas as escolas, o que permitiu marcar rapidamente os dias em que se aplicariam os inquéritos por questionário nas mesmas escolas.

O processo de inquirição contou com a colaboração dos coordenadores de turmas e dos professores que disponibilizaram os seus tempos de aula, já que o preenchimento dos questionários foi

realizado dentro do horário das aulas. Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos através do programa estatístico SPSS.

3.3. Breve caracterização da província do Huambo e das instituições escolares em estudo

A província do Huambo está situada no centro de Angola, conhecido também por *planalto central* e faz fronteira com quatro províncias: a Norte, Kuanza Sul; a Oeste, Benguela; a Sul, Huila; e a Este, Bié.

Figura 3.2. Localização da Província do Huambo



A Província do Huambo está situada na zona centro-sul de Angola. Na sua extensão de 34 270 km² é habitada por 1.896.147 de habitantes, distribuídos pelos 11 municípios (Figura 3.2), sendo o município do Huambo a capital da província.

Huambo foi uma das províncias mais afetadas pela guerra civil que assolou o país durante vários anos. A educação e a saúde, dois setores profundamente afetados pela guerra, têm demonstrado uma relativa melhoria nesta era de paz. O setor da educação apresenta características diferentes de acordo com as diferentes fases que marcam a história da província.

No tempo colonial, o Huambo foi conhecida tradicionalmente como *Cidade Académica*. Nesta altura, como já foi dito anteriormente, o ensino era caracterizado por um afunilamento motivado pela estratificação social do sistema educativo. Com a independência o ensino tornou-se institucionalmente gratuito, desde o ensino básico até ao ensino superior, tendo como critério de acesso a conclusão do ensino secundário ou médio, pré-universitário ou outro equivalente (Amaral, s.a.). Com o reinício da guerra, em 1992, o setor da educação ficou bastante deteriorado, caracterizando-se pela falta de materiais e infraestruturas escolares, falta de pessoal escolar profissionalizado, baixas taxas de frequência, entrada tardia na escola e altas taxas de abandono escolar. Atualmente, este setor está relativamente melhor. Foram construídos e reconstruídos vários estabelecimentos de ensino básico, profissional, médio e superior.

Os estabelecimentos de ensino médio e pré-universitário são sete: Instituto Médio Agrônomo (IMA), Instituto Médio de Saúde (IMS), Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA), Centro Pré-Universitário Católico (CEPUC), Instituto Pré-Universitário (PUNIV) e a Escola de Professores do Futuro (EPF). Todos estes estabelecimentos estão localizados na cidade. Quanto ao ensino superior, a Província tem várias instituições universitárias públicas e privadas. As públicas são constituídas pelas Faculdades de Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Medicina, Direito, Economia, Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) e o Instituto Politécnico. No setor privado temos o Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologia (ISUPE), Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (com três polos fora da cidade) e o Instituto Superior Politécnico Lusíada.

Esta variedade de ofertas académicas tem contribuído para responder à procura e à necessidade de formação motivadas especialmente pelo novo ambiente socioeconómico caracterizado por exigências de especialização académica e profissional. Por isso, o público estudantil tem vindo a aumentar de ano para ano (ver o capítulo 2).

Tal como já temos vindo a referir, para o presente estudo foram escolhidas duas instituições pré-universitárias - uma estatal e outra católica - ambas situadas na província do Huambo.

A escola estatal estudada (PUNIV) é uma das escolas secundárias mais antigas da província do Huambo, que funciona desde 1978, inicialmente como “Instituto Industrial Pedagógico”. No ano letivo de 2014 a escola tinha 8102 alunos matriculados, distribuídos pelas três áreas de conhecimento: ciências físico-biológicas, ciências empresariais e judiciais e ciências humanas. Destes 8102 alunos 1607 estavam matriculados no 2º ciclo do ensino secundário, concretamente na 12ª classe.

Quanto à escola católica, esta é mais recente e está em funcionamento desde 2001. Foi fundada por um grupo de missionários da Igreja Católica local com o objetivo de atender às necessidades e dificuldades de acesso ao ensino médio de muitos jovens, sobretudo os de famílias desfavorecidas. No entanto, contrariamente ao objetivo inicial, para o qual foi fundada, nos últimos anos a escola parece ter alterado o seu público, tendo-se tornado uma opção para as famílias mais abastadas e funcionando como uma escola privada, embora continue a beneficiar da participação do Estado. Em 2004 a escola foi oficialmente reconhecida como Centro Pré-universitário.

No decorrer da reforma educativa, a partir de 2008, a escola adquiriu instalações próprias e definitivas, que lhe conferiu uma maior capacidade. No momento em que foram recolhidos os dados desta investigação, fomos informados de que a instituição tinha capacidade de acolher 630 estudantes divididos em três turnos com cursos que compreendem duas áreas de conhecimento: ciências humanas e ciências físico-biológicas.

4 DESIGUALDADES SOCIAIS, DESEMPENHO ESCOLAR, EXPETATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

O público-alvo desta pesquisa é constituído por 227 alunos da 12^a classe de duas instituições escolares pré-universitárias da Província do Huambo, com cursos que compreendem duas áreas científicas: ciências humanas (54,6%) e ciências físicas e biológicas (45,4%).

Traçou-se o perfil sociodemográfico dos inquiridos através da análise de um conjunto de variáveis centrais (sexo, idade, escola frequentada, origem social e nível de escolaridade dos pais). Em termos de *estrutura sexual*, constata-se que, na globalidade, as raparigas assumem uma proporção ligeiramente elevada (56,4% do sexo feminino e 43,6% sexo masculino), o que traduz uma população relativamente equilibrada quando considerada a partir desta variável.

Relativamente à idade, apenas cerca de 32% se encontra dentro da idade regular para a conclusão deste ciclo de escolaridade (16 e 18 anos). A maioria (42,3 %) tem idade compreendida entre 19 e 21 anos, indicando assim a existência de trajetórias de insucesso e/ou abandono escolar. Contudo, a idade média é de 20 anos.

A análise dos dados sobre a instituição escolar frequentada pelos alunos inquiridos permite constatar que 68,3% estuda na escola secundária estatal e apenas 31,7% frequenta a escola secundária católica. Isto resulta do facto da escola estatal ter uma estrutura física com maiores dimensões, tendo, por isso, capacidade para acolher maior número de alunos do que a escola católica.

O indicador socioprofissional familiar de classe (Machado *et al.*, 2003) mostra claramente que uma grande proporção dos alunos inquiridos que frequenta a 12^a classe nas duas instituições escolares é proveniente dos setores de classes sociais com capitais económicos, sociais e culturais favorecidos. Assim, 78,0% das famílias são da classe social média e 11,0% da classe alta e baixa¹⁶

Tendo em conta o carácter transversal e multidimensional das desigualdades sociais, foi considerado pertinente analisar as desigualdades de qualificações escolares, pois estas apresentam-se decisivas para um percurso escolar de sucesso ou insucesso dos alunos. Para tal, foi necessário averiguar quais eram os níveis de escolaridade da família de origem dos alunos inquiridos.

Neste sentido, tomou-se como nível de escolaridade de referência da unidade familiar, o do elemento familiar mais escolarizado do núcleo conjugal (Machado *et al.*, 2003:64). O quadro 4.1. mostra os níveis de escolaridade predominantes nas famílias dos alunos e permite reter alguns traços particulares relevantes. O nível de instrução dos pais é tendencialmente elevado – 34,6% com ensino

¹⁶ A tipologia de classe social, foi construída a partir do indicador socioprofissional familiar de classe: classe alta (Empresários Dirigentes e Profissionais Liberais), classe média (Profissionais Técnicos e de Enquadramento, Trabalhadores Independentes, Empregados Executantes) e classe baixa (Agricultores Independentes, Assalariados Agrícolas e Operários)

superior completo e 36,9% com a 12ª classe completa. Uma percentagem não desprezível (13,4%) concluiu o primeiro ciclo do ensino secundário, conforme consta no quadro 4.1.

Quadro 4.1. Caracterização sociodemográfica dos alunos inquiridos

		n	%
Curso	Ciências humanas	124	54,6
	Ciências físicas e biológicas	103	45,4
	Total	227	100,0
Sexo	Feminino	128	56,4
	Masculino	99	43,6
	Total	227	100
Escalações etárias	16-18	73	32,2
	19-21	96	42,3
	22-24	48	21,1
	25-28	10	4,4
	Total	227	100
Tipo de instituição escolar	Escola católica	72	31,7
	Escola estatal	155	68,3
	Total	227	100,0
Classe social de origem	Classe alta	25	11,0
	Classe média	177	78,0
	Classe baixa	25	11,0
	Total	227	100,0
Nível de escolaridade dos progenitores	Sem escolaridade	7	3,2
	Ensino básico	26	12,0
	1º Ciclo do ensino secundário	29	13,4
	2º Ciclo do ensino secundário	80	36,9
	Ensino superior	75	34,6
	Total	217	100,0

Em termos comparativos, a variável escalação etária apresenta, de um lado, 32,8% de raparigas com idade regular para frequentar a 12ª classe, e de outro lado, 31,3% de rapazes. Estes valores e os presentes no quadro 4.2. vão ao encontro de alguns estudos já realizados nesta área (Alves,1998; Silva, 1999) que referem que os alunos do sexo feminino tendem a fazer um percurso escolar com resultados mais elevados e com um nível de sucesso superior a dos alunos do sexo masculino.

A observação da idade dos inquiridos por tipo de instituição escolar frequentado apresenta algumas diferenças. No caso dos alunos que frequentam a escola católica, a maioria tem idade compreendida entre 16 e 18 anos (59,7%), pelo que está, portanto, dentro da idade esperada para a conclusão deste ciclo de ensino. Os alunos que frequentam a escola estatal estão nos escalações etárias mais elevados, isto é, a maioria (47,0%) tem idade compreendida entre 19-21 anos e outra (27,1%) entre 22-24 anos (ver o quadro 4.2.).

Quadro 4.2. Escalões etários por sexo e tipo de instituição escolar (%)

Escalões etários	Sexo		Tipo de instituição escolar	
	Feminino	Masculino	Escola católica	Escola estatal
16-18	32,8	31,3	59,7	19,4
19-21	36,7	49,5	31,9	47,0
22-24	23,5	18,2	8,4	27,1
25-28	7,0	1,0	0,0	6,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

A classe social é um dos indicadores clássico de configuração das distribuições de recursos e de oportunidades. Este indicador tem um grande impacto nos processos de escolarização e na formação de aspirações, e é uma variável mais constante entre as diferentes teorias explicativas dos padrões de sucesso escolar (Mateus, 2013:201).

A distribuição dos alunos inquiridos pelo indicador socioprofissional familiar de classe das duas instituições escolares está representado no quadro 4.3. Revela que a maioria dos alunos de ambas as escolas são provenientes de classe social média. No entanto, um dado diferenciador diz respeito a classe alta que representa cerca de 22,2% de alunos da escola católica. Apenas 5,8% dos alunos da escola estatal pertencem a essa mesma classe.

Todavia, embora a maioria dos alunos inquiridos tenham pais com capital escolar relativamente elevado, existem algumas diferenças nas duas instituições escolares. É na escola católica onde se encontram alunos com pais com níveis de escolaridade mais elevados (ensino superior – 62,3%). Não menos significativa é a percentagem de pais com ensino secundário (26,1%). Em relação aos alunos que frequentam a escola estatal, apenas 21,6% de inquiridos têm pais com ensino superior completo e 41,9% o 2º ciclo do ensino secundário. Há que realçar que estes dados revelam a existência de uma vantagem escolar nas famílias do ensino secundário católico (ver o quadro 4.3.).

Quadro 4.3. Classe social e escolaridade dos pais, segundo o tipo de instituição escolar (%)

		Escola católica	Escola estatal
Classe social de origem	Classe alta	22,2	5,8
	Classe média	75,0	79,4
	Classe baixa	2,8	14,8
	Total	100,0	100,0
Nível de escolaridade	Sem escolaridade	1,4	4,1
	Ensino básico	7,2	14,2
	1º Ciclo do ensino secundário	2,9	18,2
	2º Ciclo do ensino secundário	26,2	41,9
	Ensino superior	62,3	21,6
	Total	100,0	100,0

Apesar de haver uma percentagem de pais com baixos níveis de escolaridade, registam-se indicadores de uma boa inserção socioprofissional, com proporções reduzidas de desempregados (3,3% dos pais e 4,7% das mães), trabalhadores por conta de outrem¹⁷ (94,9% dos pais e 55,5% das

¹⁷ Esta categoria inclui trabalhadores públicos, funcionários de empresas privadas e de ONG's

mães) e de mães a trabalhar por conta própria (42,3%) (ver anexo 1/a.). A elevada taxa de mães a trabalhar por conta própria está fortemente ligada a uma das atividades económicas informais: o comércio no mercado informal.

4.2. Apoio familiar nas atividades escolares

Considerando a família como protagonista na educação dos filhos, por poder influenciar o sucesso escolar dos mesmos, procurou-se averiguar a mobilização desta em torno da escola dos filhos, analisando a existência ou não de ajuda dos pais nas dificuldades nas atividades escolares, através do diálogo sobre o quotidiano escolar e a participação nas atividades referentes à escola.

Os dados relativos às práticas de acompanhamento escolar através do diálogo dos pais sobre a escola ocorre frequentemente sobre “como correm as aulas” (49,3%), sobre “as provas e como correm” (47,1%), e ainda sobre “as notas” (41,9%). Algumas vezes conversa-se sobre “a matéria que está a aprender” (40,5%). Raramente se conversa sobre “a relação com os colegas” (29,7%) e nunca se aborda a questão relacionada com o que filho/aluno “gosta mais e menos na escola” (46,2%) e a “forma como os professores ensinam (35,7%) (ver anexo 1/b.).

A participação dos pais nas atividades escolares dos filhos resume-se, para a maioria das famílias, a marcar presença nas reuniões da escola (82,7%) e nas reuniões do final de trimestre/semestre ou no final do ano (73,1%) (ver anexo 1/c.) para saber o veredito escolar dos filhos.

De uma maneira geral, a maioria dos inquiridos diz contar com o apoio da família nas dificuldades das atividades escolares (83,1%). Este apoio é dado sobretudo quando os filhos têm dúvidas (65,8%), têm resultados negativos ou na preparação para as provas (52,4%) e ainda quando os professores chamam atenção (50,3%) (ver o quadro 4.4.).

Quadro 4.4. Apoio familiar nas dificuldades escolares (%)

Apoio familiar nas atividades escolares	Sim	Não	Total
Quando tem dificuldades na escola, os seus pais ou pessoas com quem vive ajudam-no a resolvê-las	83,1	16,9	100,0
Antes dos testes/provas	52,4	47,6	100,0
Quando tens dúvidas	65,8	34,2	100,0
Quando tens negativas	52,4	47,6	100
Sempre que não compreende alguma matéria	27,4	72,6	100,0
Quando os professores chamam atenção	50,3	49,7	100,0

N=225

Relacionando o apoio familiar com o nível de escolaridade dos pais, o dado mais evidente refere-se à progressão dos valores de apoio à medida que a escolaridade dos pais aumenta como se pode observar no quadro 4.5. Ou seja, o capital escolar detido pelos pais influencia as possibilidades dos filhos contarem com apoio dos pais nas aprendizagens escolares.

O apoio familiar nas dificuldades escolares parece variar consoante a classe social de origem dos inquiridos, pois, embora em todas as classes sociais haja pais que apoiam os seus filhos, a classe alta destaca-se com 88% dos alunos (provenientes desta classe) que diz ter apoio dos pais, seguido dos alunos de classe média (83,4%) e por último os alunos de classe baixa (76%), (ver o quadro 4.5.).

Quadro 4.5. Apoio familiar, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)

	Nível de escolaridade dos pais					Classe social		
	Sem escolaridade	Ensino básico	1º Ciclo do ensino secundário	2º Ciclo do ensino secundário	Ensino superior	Classe alta	Classe média	Classe baixa
Sim	28,6	80,8	82,8	85,9	89,3	88,0	83,4	76,0
Não	71,4	19,2	17,2	14,1	10,7	12,0	16,6	24,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A relação entre o apoio escolar e a experiência de reprovações dos alunos traz outra informação relevante como se pode ver no quadro 4.6.

A ajuda que se materializa em apoio às aprendizagens é mais frequente entre os alunos que nunca reprovaram (90%) do que entre os alunos que já reprovaram uma vez (86%) e, entre estes, mais frequente do que entre os que reprovaram duas ou mais vezes (71%). Assim, a relação entre as reprovações e o acompanhamento familiar revela-se importante na construção ou manutenção de uma vantagem escolar relativa. O apoio dos pais nas atividades escolares é mais frequente entre os alunos da escola católica (88,9%) do que entre os alunos da escola estatal (80,4%) (quadro 4.6).

Quadro 4.6. Apoio familiar, segundo o desempenho escolar e o tipo de instituição escolar

Apoio familiar	Número de reprovações						Instituições escolares			
	Sem reprovação		1 Reprovação		2 Ou mais reprovações		Escola católica		Escola estatal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	63	90,0	80	86,0	44	71,0	64	88,9	123	80,4
Não	7	10	13	14,0	18	29,0	8	11,1	30	19,6
Total	70	100,0	82	100,0	73	100	72	100,0	153	100,0

4.3. Condições institucionais, sociofamiliares e desempenho escolar

A trajetória escolar dos inquiridos foi considerada como uma variável central para analisar o desempenho escolar. Assim, para analisar o desempenho escolar foram consideradas duas dimensões: reprovações e interrupções¹⁸ entre classes escolares.

De uma maneira geral, pode-se dizer que entre os inquiridos é frequente encontrar um percurso com uma proporção significativa de reprovações (69%) e com número de interrupções (22,9%) relativamente reduzido. As reprovações, embora se verifiquem em todos os subsistemas de ensino

¹⁸ As interrupções são aqui consideradas como um ato de interromper os estudos num determinado ano letivo, ao longo do percurso escolar.

considerados, são mais frequentes no ensino primário (42,7%). O “efeito de transição” (Abrantes, 2005) é visível na 5ª classe¹⁹, 7ª classe e 10ª classe (anexo1/d.), ou seja, nas classes de transição.

Quadro 4.7. Reprovações e interrupções ao longo do percurso escolar

	Já reprovou alguma vez		Já interrompeu alguma vez os seus estudos		Ensino primário		1º Ciclo do secundário		2º Ciclo do secundário	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	156	69,0	51	22,9	97	42,7	75	25,1	57	25,1
Não	70	31,0	172	77,1	130	57,3	170	74,9	170	74,9
Total	226	100,0	223	100,0	227	100,0	227	100,0	227	100,0

N=227 (reprovações); N=227 (interrupções); N=227 (Reprovações por ciclos)

As reprovações adquirem intensidades distintas consoante os jovens são provenientes de famílias com níveis de escolaridade, classes sociais, e instituição escolar frequentada diferenciados. Assim, os alunos que frequentam a escola católica, e cujos pais possuem capitais escolares e culturais elevados, reprovaram menos em comparação com os alunos que frequentam a 12ª classe na escola estatal, e cujos pais são também providos destes capitais (ver o anexo1/e.).

A trajetória escolar das raparigas, em termos de reprovações e interrupções, é ligeiramente diferente da dos rapazes, contrariamente aos resultados de outros estudos já realizados (Mateus, 2013; Jacob, 2012; Mendes, 2009; Silva, 1999), em que as raparigas apresentam melhor aproveitamento e uma menor incidência de reprovações no percurso escolar. Entre os nossos inquiridos, existe uma certa proximidade da percentagem de raparigas e rapazes sem reprovações (32,1%; 30,3%). As raparigas (39,7%) têm percentagem mais elevada de duas ou mais reprovações do que os rapazes (25,3). Em geral, as raparigas interromperam mais os estudos do que os rapazes. As experiências de reprovações são mais frequentes entre os alunos que frequentam a escola estatal do que os alunos da escola católica. Entre os alunos da escola estatal cerca de 47,3% já reprovou pelo menos uma vez e 32,9% duas ou mais vezes, enquanto para os alunos da escola católica essa percentagem é apenas de 27,8% e 16,6 %. Em relação as interrupções, cerca de 29,1% de alunos da escola estatal já interrompeu e na mesma situação encontramos apenas cerca de 9,7% dos alunos da escola católica (ver o quadro 4.8.).

Quanto à idade, regista-se mais ocorrências de reprovações e interrupções entre os alunos mais velhos (19-28 anos) do que entre os alunos mais novos (16-18 anos), como se vê no quadro abaixo.

¹⁹ Classe de transição no antigo Sistema de Educação

Quadro 4.8. Reprovações e interrupções, por sexo, instituição escolar e idade (%)

Reprovações e Interrupções	Sexo		Instituições escolares		Escalões etários			
	Feminino	Masculino	Escola Católica	Escola Estatal	16-18	19-21	22-24	25-28
Sem reprovação	32,0	30,3	55,6	20,0	67,1	17,7	8,3	10,0
1 Reprovação	38,3	44,4	27,8	47,3	28,8	49,0	47,9	20,0
2 Ou mais reprovações	39,7	25,3	16,6	32,9	4,1	33,3	43,8	70,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Com interrupções	24,6	20,6	9,7	29,1	4,1	21,7	45,8	60,0
Sem interrupções	75,4	79,4	90,3	70,9	95,9	78,3	54,2	40,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Para melhor perceber a questão das reprovações e interrupções, procedeu-se o cruzamento destas variáveis com as propriedades sociais. Os dados relativos ao nível de escolaridade dos pais, inscrevem diferenças no sucesso escolar: a percentagem de não reprovação tendem a ser mais elevada entre os alunos de pais mais escolarizados (48% – superior; 28,8% – 2º ciclo do ensino secundário) do que entre os alunos de famílias com baixo nível de escolaridade, em que os pais possuem ensino primário (19,2%) ou o 1º ciclo do ensino secundário (10,4%).

A análise da relação entre a classe social de origem e a ocorrência de reprovações e interrupções revela que entre os alunos inseridos em famílias de classe social alta verifica-se um menor número de retenções (12,0% com duas ou mais reprovações) e interrupções (20,8%) em comparação com classe social média (29,9% e 22,4%). Logo, a origem social apresenta-se como condição que influencia a trajetória escolar dos alunos inquiridos (ver o quadro 4.9).

Quadro 4.9. Reprovações e interrupções, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)

Número de reprovações e existência ou não de interrupções	Nível de escolaridade dos pais					Classe social		
	Sem escolaridade	Ensino primário	1º Ciclo do secundário	2º Ciclo do secundário	Ensino superior	Classe alta	Classe média	Classe baixa
Sem reprovação	0,0	19,2	10,4	28,8	48,0	52,0	29,9	20,0
1 Reprovação	42,9	50,0	51,7	37,5	40,0	36,0	42,4	36,0
2 ou mais reprovações	57,1	30,8	37,9	33,7	12,0	12,0	27,7	44,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Com interrupções	28,6	46,2	34,5	16,5	16,7	20,8	22,4	28,0
Sem interrupções	71,4	53,8	65,5	83,5	83,3	79,2	77,6	72,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Numa perspetiva mais compreensiva, os inquiridos foram questionados sobre as razões que estiveram na origem da reprovação. Para os que já tiveram reprovações, estas decorreram sobretudo de problemas de saúde (26,3%) e do nível de dificuldade de algumas matérias (23,1%) (ver anexo 1/f.).

As razões apontadas para a existência de reprovações variam de acordo com o tipo de instituição escolar frequentado, o sexo e a idade. Enquanto os alunos da escola estatal apontam, na sua

maioria, os problemas de saúde (29%) como a principal razão, os alunos da escola católica referem, na sua maioria, que reprovaram porque “algumas matérias eram muito difíceis” (21,9%) (ver anexo 1/f.).

Confrontando as razões que ambos os sexos apontam para justificar as suas reprovações, verifica-se que tanto as raparigas como os rapazes apontam os problemas de saúde (31% e 20,4%) e a dificuldade das matérias (26,4% e 18,8%) como principal razão explicativa. Quanto à reprovação dos rapazes, 13% diz, de um lado, que reprovou porque não gostava de ir a escola e 11,6%, de outro lado, diz que faltava muito às aulas, sendo estas razões tidas como uma forma de justificar o insucesso a partir de um desinvestimento no trabalho escolar. Ao contrário dos rapazes, as raparigas (12,6%) apontam as dificuldades financeiras familiares como a principal razão das reprovações (anexo 1/g.).

Ao lado do sexo, a idade é uma das variáveis que também diferencia os inquiridos em relação às razões pelas quais justificam o seu desempenho escolar. Na verdade, enquanto os alunos mais jovens (16-18 anos) apontam a complexidade das matérias (25%) como principal causa do seu fracasso escolar, os alunos mais velhos (25-28 anos) apontam as dificuldades financeiras da família (44,4%) e os problemas de saúde (22,2%) para explicar o seu mau desempenho escolar (anexo 1/g.)

Para os que já interromperam os estudos, as dificuldades económicas da família (53,8%) e as dificuldades de aprendizagem (17,3%) são as principais razões apontadas. Também verifica-se a existência de uma percentagem dos que não davam importância ao estudo (11,5%). Para ambos os sexos e todas as idades considerados, as dificuldades económicas são apontadas como a principal razão das suas interrupções. O reconhecimento da importância do estudo e da obtenção de uma maior certificação e qualificação escolar para fazer face às exigências do mercado de trabalho e aos desafios do país no atual contexto de paz, são algumas das razões apontadas para o regresso à escola.

4.4. Aspirações e expectativas escolares

Considerando a frequência de cursos pré-universitários como áreas de preparação para o ingresso ao ensino superior, torna-se pertinente analisar como é que estes jovens estudantes desejam e perspetivam o seu futuro académico, na fase final da 12ª classe.

Um dos elementos que caracteriza os alunos inquiridos é a tendência para apostar numa trajetória escolar prolongada, principalmente nas que conduzem à obtenção de um diploma de nível superior. Aliás, este é, de facto, o objetivo principal das raparigas e dos rapazes que pretendem continuar a estudar depois da 12ª classe. No entanto, apesar de a maioria ter a ambição de continuar a estudar, nota-se uma certa tensão entre o que é idealizado e a realidade. Através do quadro 4.11, observa-se, em primeiro lugar, as elevadas aspirações do conjunto dos estudantes: 69,2% ambiciona, idealmente, atingir o nível de ensino superior, indicando o grau académico de doutoramento como meta.

Quanto às expetativas, perguntando “dentro das condições sociais dos seus pais ou pessoas com que vive, até em que nível de estudos acha que vai poder chegar?”, ao invés de “qual é o nível de estudos que gostarias de atingir”, os principais impactos são o aumento do nível de indecisão (que aumenta de 2,2% para 11,9%) e o surgimento daqueles que pensam abandonar os estudos depois da 12ª classe (2,6%) e cerca de 37,5% elege o nível de licenciatura como meta final (ver o quadro 4.10.).

Analisando as aspirações e as expetativas em função do sexo, verificam-se algumas diferenças. Os rapazes tendem a ter aspirações ligeiramente mais elevadas (doutoramento 70,7% e mestrado 17,2%) em comparação com as raparigas (doutoramento – 68% e mestrado – 16,4%). Já em relação as expetativas, as raparigas tendem a ter expetativas de atingir níveis de escolaridade mais elevadas (mestrado – 19,5% contra 13,1% dos rapazes). Em relação às expetativas de chegar ao nível de doutoramento, 32,3% dos rapazes pretendem chegar a este nível e 30,5% de raparigas nutrem a mesma expetativa. De uma maneira geral, nos rapazes as expetativas de atingir níveis de escolaridade elevados tendem a ser mais baixas do que às aspirações, conforme mostra o quadro que se segue.

Quadro 4.10. Aspirações e expetativas escolares dos alunos inquiridos, por sexo (%)

Níveis de escolaridade	Aspirações	Expetativas	Aspirações		Expetativas	
	Total	Total	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
12ª classe	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	6,1
Licenciatura	11,9	37,5	13,3	10,1	38,3	36,4
Mestrado	16,7	16,7	16,4	17,2	19,5	13,1
Doutoramento	69,2	31,3	68,0	70,7	30,5	32,3
Não sei	2,2	11,9	2,3	2,0	11,7	12,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A par do sexo, as aspirações e expetativas escolares variam também consoante a idade. Quando se trata de aspirações, a maioria dos alunos, independentemente da idade, gostaria de chegar ao nível de doutoramento. O mesmo já não acontece com as expetativas. Segundo os dados do quadro 4.11, os alunos mais novos (16-18 anos) apontam o nível de doutoramento (46,6%) como grande objetivo a atingir e os mais velhos (19-28) apontam o nível de licenciatura (41,7%; 45,8% e 60%) como grande objetivo atingir.

Quadro 4.11. Aspirações e expetativas escolares, segundo a idade dos alunos inquiridos (%)

Aspirações e expetativas escolares	Aspirações				Expetativas			
	16-18	19-21	22-24	25-28	16-18	19-21	22-24	25-28
12ª classe	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	3,1	4,2	0,0
Licenciatura	4,1	12,5	18,8	30,0	23,2	41,7	45,8	60,0
Mestrado	13,7	17,7	16,7	30,0	17,8	15,6	18,7	10,0
Doutoramento	82,2	67,7	62,5	20,0	46,6	29,2	16,7	10,0
Não sei	0,0	2,1	2,1	20,0	11,0	10,4	14,6	20,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quando analisamos as aspirações e expetativas escolares dos inquiridos por tipo de instituição escolar frequentado, constata-se que os alunos inquiridos de ambas as escolas aspiram chegar ao nível

de escolaridade mais elevado, ao doutoramento (84,7% e 61,9%). Porém, quando a questão se refere às expectativas, os alunos da 12ª classe da escola católica apresentam expectativas escolares mais elevadas do que os da escola estatal. 45,8%, dos alunos da escola católica ambiciona atingir o nível de doutoramento e apenas 24,5% de alunos da escola estatal ambiciona atingir o mesmo nível. Os outros alunos da escola estatal, 43,9% considera que vão apenas concluir uma licenciatura e 12,3% diz que não sabe o que fará depois do secundário, conforme consta no quadro 4.12.

Quadro 4.12. Aspirações e expectativas escolares, segundo as condições institucionais (%)

Aspirações e expectativas escolares	Aspirações		Expectativas	
	Escola católica	Escola estatal	Escola católica	Escola estatal
12ª classe	0,0	0,0	2,8	2,6
Licenciatura	2,8	16,1	23,6	43,8
Mestrado	11,1	19,4	16,7	16,8
Doutoramento	84,7	61,9	45,8	24,5
Não sei	1,4	2,6	11,1	12,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Os projetos e as escolhas escolares futuras dos jovens tendem a ser influenciados pelos níveis de escolaridade da família e pela origem socioprofissional, na medida em que quanto mais elevados forem os recursos escolares da família e a origem socioprofissional do aluno, mais elevadas serão as expectativas de percurso escolar longo.

Depois da análise das aspirações e expectativas escolares dos alunos inquiridos, procurou-se perceber como é que estas se representam face ao nível de escolaridade dos pais. Os dados revelam a existência de algumas diferenças entre o nível de escolaridade atingido pelos pais e aquele que os alunos pretendem alcançar. Entre os alunos cujos pais possuem níveis de escolaridade baixos, a maioria aspira chegar a uma licenciatura (85,7%; 50%) (ver o quadro 4.13). Quanto aos demais, apesar de haver muitos que pensam chegar ao nível de licenciatura, a percentagem dos que desejam chegar ao nível de doutoramento é maior. Relativamente às expectativas, verifica-se que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais, maior é o desejo de atingir níveis de escolaridade igualmente elevados.

Um dado que importa aqui salientar é o facto de que, apesar da influência da herança escolar nas expectativas destes jovens, para os alunos com pais menos escolarizados chegar a uma licenciatura significa uma mobilidade social ascendente. Para os alunos de pais mais escolarizados atingir o nível de doutoramento é manter a posição social.

Analisando as expectativas destes jovens em função de classe social, verifica-se que entre os alunos que pertencem à classe social alta, a maioria pretende atingir um nível de escolaridade mais elevado – doutoramento (40%), e os alunos pertencentes à classe social média e baixa, a maioria espera apenas atingir um nível de estudo de licenciatura (37,3% e 48%) (ver o quadro 4.13). Portanto, a construção dos projetos escolares tendem a ser marcada e influenciada pelos níveis de escolaridade da família e pela origem socioprofissional dos alunos.

Quadro 4.13. Expetativas escolares, segundo o nível de escolaridade dos pais e a classe social (%)

Expetativas escolares	Nível de nível de escolaridade dos pais					Classe social		
	Sem escolaridade	Ensino básico	1º Ciclo do secundário	2º Ciclo do secundário	Ensino superior	Classe alta	Classe média	Classe baixa
12ª classe	0,0	3,8	3,4	2,5	1,3	0,0	3,4	0,0
Licenciatura	85,7	50,0	34,5	37,5	30,7	28,0	37,3	48,0
Mestrado	0,0	11,6	13,8	20,0	18,7	20,0	16,4	16,0
Doutoramento	14,3	11,5	31,0	30,0	40,0	40,0	31,1	24,0
Não sei	0,0	23,1	17,3	10,0	9,3	12,0	11,9	12,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A par da análise das condições socioeconómicas dos estudantes, julgou-se importante identificar se os projetos escolares dos jovens são influenciados pelo percurso escolar. A decisão de prosseguir os estudos no futuro tende a estar associada ao aproveitamento escolar dos alunos, na medida em que o seu investimento tenderá a ser maior quanto mais elevado for o desempenho escolar.

Os alunos com uma trajetória escolar de sucesso (nenhuma reprovação) apresentam expetativas escolares mais elevadas, ou seja, pretendem chegar ao nível de doutoramento cerca de 39,4%. Já os alunos que apresentam uma trajetória escolar com menos sucesso (uma ou mais reprovações) pretendem, na sua maioria, terminar a 12ª classe ou chegar ao nível de licenciatura (39,8% e 44,4%). A indecisão do que fazer no futuro quanto ao projeto escolar é também expressiva entre os alunos com menos desempenho escolar (12,9% e 14,3%). De acordo com os dados do quadro 4.14, as expetativas dos alunos encontram-se influenciadas pelo seu desempenho ao longo do percurso escolar.

O apoio prestado pelas famílias nas dificuldades escolares parece ter alguma influência nas expetativas escolares futuras dos jovens, já que estas são mais elevadas entre os inquiridos que contam com o apoio familiar nas suas aprendizagens. Entre os que têm apoio familiar, cerca de 17,6% pretende atingir o nível de mestrado e cerca de 33,7%, o nível de doutoramento. Quanto aos que não contam com o apoio familiar nas dificuldades das atividades escolares, apenas 21,1% pensa atingir o nível de doutoramento e a maioria (44,7%) pretende apenas concluir a licenciatura, como se vê no quadro que se segue.

Quadro 4.14. Expetativas escolares, segundo o apoio familiar e o desempenho escolar (%)

Expetativas escolares	Número de reprovações			Apoio familiar escolar	
	Sem reprovação	1 Reprovação	2 Ou mais reprovações	Sim	Não
12ª classe	0,0	4,3	3,2	0,6	13,1
Licenciatura	28,2	39,8	44,4	35,8	44,7
Mestrado	23,9	12,9	14,3	17,6	13,2
Doutoramento	39,4	30,1	23,8	33,7	21,1
Não sei	8,5	12,9	14,3	12,3	7,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Uma vez que os alunos inquiridos encontram-se na fase final de um ciclo de ensino, foi considerado pertinente questioná-los sobre o que pretendem fazer depois de terminarem a 12ª classe. Os alunos que declararam pretender continuar com os estudos foram convidados a dizer o curso preferencial no ensino superior. Aqui constatou-se uma elevada percentagem de alunos que

consideram vir a escolher as seguintes áreas de estudos: “Saúde” (30,1%), “Direito” (13,3%) e “Ciências sociais e de comportamento” (12,4%). É de salientar os 15% de alunos que, quase no final do ano letivo (momento em que foram aplicados os questionários), ainda não tinham escolhido uma área de estudo a seguir no ensino superior (ver anexo 1/h.).

Apesar das áreas de “Saúde” e “Direito” serem as opções mais escolhidas para a maioria dos inquiridos, 23,9% dos alunos da escola católica optam pela área do “Direito” e 16,1% dos alunos da escola estatal optam pela área das “Ciências sociais e de comportamento”. Entretanto, a indecisão é maior nos alunos da escola católica do que na escola estatal.

Da análise das áreas de estudo em função do sexo, constata-se uma maior percentagem de indefinição dos rapazes do que das raparigas. 21,4%, dos rapazes não sabe qual será a área de estudo a escolher no ensino superior e apenas 10,2% das raparigas estão nessa situação. Excluindo estas diferenças, ambos preferem cursos ligados à área de saúde (39% e 18,4%) (ver anexo 1/h.).

4.5. Aspirações e expetativas profissionais dos alunos inquiridos

Após a análise das expetativas escolares, impõe-se também analisar as aspirações e expetativas profissionais dos alunos inquiridos. A escolha de uma profissão encontra-se, por outro lado, intrinsecamente ligada ao lugar social que ela ocupa e ao prestígio que lhe está associado (Mateus, 2013:298) e esta escolha é diferente entre rapazes e raparigas.

Entre os alunos que já têm uma ideia da profissão que irão desempenhar no futuro, a tendência é para optarem por grupos profissionais²⁰ considerados mais valorizados socialmente: 85,5% pretendem vir a desempenhar profissões inseridas no grupo de “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”, idealizado também pela maioria (91,6%), seguindo-se os que pretendem uma profissão inserida no grupo de “Trabalhadores Independentes” (3,1%). É de salientar que cerca de 6,2% dos inquiridos ainda não sabem a profissão futura, o que revela a maior dificuldade destes jovens em antecipar o que lhes vai concretamente acontecer em termos profissionais.

Quadro 4.15. Aspirações e expetativas profissionais dos inquiridos

Aspirações e expetativas profissionais	Aspirações		Expetativas	
	n	%	n	%
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	9	4,0	6	2,6
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	208	91,6	194	85,5
Trabalhadores Independentes	6	2,7	7	3,1
Empregados Executantes	1	0,4	6	2,6
Operários Industriais	1	0,4	0	0,0
Não sabe	2	0,9	14	6,2
Total	227	100,0	227	100,0

²⁰ O grupo profissional aspirado pelos jovens foi constituído a partir da profissão que esperam vir a desempenhar no futuro.

Tanto as condições institucionais como o sexo parecem não influenciar a construção de projetos futuros dos jovens inquiridos, pois, independentemente do sexo e da instituição escolar, espera-se vir a desempenhar funções inseridas nas classes sociais mais favorecidas (ver anexo 1/i –j).

As expectativas profissionais dos inquiridos não são influenciadas pelos recursos sociais da família, visto que, independentemente do nível de escolaridade dos pais e da origem socioprofissional, a maioria pretendem vir a desempenhar uma profissão inserida no grupo de *profissionais técnicos e de enquadramento* (ver o quadro 4.16).

Quadro 4.16. Expetativas profissionais, segundo a nível de escolaridade dos pais e a origem social (%)

Expetativas profissionais	Sem escolaridade	Ensino básico	1º Ciclo do secundário	2º Ciclo do secundário	Ensino superior	Classe alta	Classe média	Classe baixa
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	0,0	3,8	0,0	1,2	5,3	4,0	2,8	0,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	85,7	88,5	93,1	78,8	86,7	96,0	83,1	92,0
Trabalhadores Independentes	0,0	3,8	0,0	3,8	4,0	0,0	4,0	0,0
Empregados Executantes	0,0	0,0	0,0	7,5	0,0	0,0	2,8	4,0
Operários Industriais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não sabe	14,3	3,8	6,9	8,7	4,0	0,0	7,3	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

O desempenho escolar, também parece influenciar pouco as expectativas profissionais, uma vez que, independentemente do número de reprovações que o aluno tenha sofrido ao longo do percurso escolar, pretende vir a desempenhar funções inseridas no grupo de profissões consideradas privilegiadas, isto é, de “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”. No entanto, alunos sem nenhuma reprovação (5,6%) ambicionam vir a desempenhar uma profissão do grupo de “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” e 4,8% de alunos com duas ou mais reprovações esperam vir a desempenhar profissões do grupo de “Trabalhadores Independentes” e “Empregados Executantes (quadro4.17).

O apoio nas atividades escolares tem alguma influência na definição da profissão a desempenhar no futuro, visto que entre os alunos que contam com apoio 87,2% espera ter uma profissão privilegiada. Esta percentagem é relativamente elevada em relação aos 78,9 % dos alunos que não têm apoio familiar nos trabalhos escolares, e que esperam vir a ter a mesma profissão. Ainda quanto à futura profissão a exercer, a indecisão é maior entre os alunos que contam com insucesso escolar (11,1%) e entre os alunos que não têm apoio familiar nas atividades escolares (10,6%), como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4.17. Expetativas profissionais, segundo o desempenho escolar dos inquiridos (%)

Expetativas profissionais	Reprovações			Apoio escolar	
	Nenhuma reprovação	Uma reprovação	Duas ou mais reprovações	Sim	Não
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	5,6	0,0	3,2	2,7	2,6
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	90,1	90,3	73,0	87,2	78,9
Trabalhadores Independentes	1,5	3,2	4,8	2,1	7,9
Empregados Executantes	0,0	1,1	7,9	3,2	0,0
Não sei	2,8	5,4	11,1	4,8	10,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como já foi referido, as expetativas profissionais dos alunos inquiridos são bastante elevadas. Mas quando articulamos as expetativas profissionais com as expetativas escolares as proporções de indefinição aumentam. Cerca de 82% dos que não sabem qual será o nível de escolaridade a atingir, esperam ter uma profissão socialmente valorizada. A mesma tendência verifica-se entre os que apenas querem concluir o secundário (50%), mas esperam ter uma profissão prestigiada (anexo 1/k)

Ainda na linha das expetativas profissionais, num conjunto de sete frases, foi pedido aos inquiridos que indicassem as duas correspondentes aos dois fatores, que considerem mais importante na escolha de uma profissão. As respostas são analisadas em função do sexo, da idade e da classe social de origem para se poder perceber o elemento mais marcante entre os grupos.

Da leitura do quadro 4.18, destacam-se, na primeira razão “Alcançar prestígio e reconhecimento social”, “Contribuir para o desenvolvimento do país” e a “Realização pessoal” como fatores mais importantes na escolha de uma profissão. Ter uma profissão que permita alcançar prestígio e reconhecimento social é considerado importante por cerca de 24% dos inquiridos seguidos do fator desenvolvimento (21,1%) e realização pessoal (20,7%). Na segunda razão, as respostas mais escolhidas são “Contribuir para o desenvolvimento do país” (38,3%) e a “Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável” (22%). Este perfil de respostas significa que os jovens associam a profissão que escolheriam a um estatuto social ligado simultaneamente a uma boa remuneração e ao contributo para o desenvolvimento do país.

Quadro 4.18. Factores importantes na escolha de uma profissão

Factores importantes na escolha da profissão	Fator 1		Fator 2	
	n	%	n	%
Boa remuneração	28	12,3	0	0,0
Alcançar prestígio e reconhecimento social	54	23,8	11	4,8
Realização pessoal	47	20,7	19	8,4
Segurança e estabilidade económica/financeira	38	16,7	23	10,1
Contribuir para o desenvolvimento do país	48	21,1	87	38,3
Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável	10	4,4	50	22,0
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou de direção	2	0,9	26	11,5
Ter muito tempo livre	0	0,0	11	4,8
Total	227	100,0	227	100,0

Na análise segundo o sexo das escolhas de fatores que os inquiridos consideraram importantes na escolha de uma profissão constatam-se algumas diferenças, embora ligeiras. Assim “Alcançar prestígio e reconhecimento social” são considerados fatores importantes por cerca de 26,6% das raparigas e cerca de 20,2% dos rapazes. O fator “Contribuir para a desenvolvimento do país” é considerado importante por cerca de 25% das raparigas e apenas 16,2% dos rapazes. A “Realização pessoal” é indicada por cerca de 18,8% das raparigas e 23,2% dos rapazes como fator importante quando chegar o momento de escolher uma profissão. Há que salientar ainda os cerca de 19,2% de rapazes que aspiram a uma profissão bem remunerada. No segundo fator, tanto as raparigas como os rapazes consideram importante a escolha de uma profissão que possibilite “Contribuir para o desenvolvimento do país” (33,6% e 44,4%), conforme se pode constatar no quadro que se segue.

Quadro 4.19. Factores importantes na escolha de uma profissão, por sexo (%)

Fatores importantes na escolha da profissão	Feminino		Masculino	
	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator 2
Boa remuneração	7,0	0,0	19,2	0,0
Alcançar prestígio e reconhecimento social	26,6	4,7	20,2	5,1
Realização pessoal	18,8	7,0	23,2	10,1
Segurança e estabilidade económica/financeira	17,2	11,7	16,2	8,1
Contribuir para o desenvolvimento do país	25,0	33,6	16,2	44,4
Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável	4,7	29,7	4,0	12,1
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou de direção	0,8	10,2	1,0	13,1
Ter muito tempo livre	0,0	3,1	0,0	7,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fazendo uma análise da distribuição destas escolhas por idade constatamos algumas diferenças. No primeiro fator, os mais novos (16-18 anos) valorizam sobretudo conseguir uma “Realização pessoal” (28,8%) e ter “Segurança e estabilidade económica/financeira” (20,5%). Os mais velhos (25-28 anos) valorizam mais o “Contributo para o desenvolvimento do país” (40%). Na segunda razão, a escolha inverte-se, isto é, os mais novos optam mais pelo desenvolvimento do país (49,3%) e os mais velhos pelos fatores relacionados com a “Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável” (70%) (ver anexo 1/1.).

As escolhas feitas pelos inquiridos sobre a profissão apresentam pequenas diferenças quando analisados em função de classe social de origem. Em relação ao primeiro fator, enquanto os inquiridos de classe alta escolhem mais profissões relacionadas com a realização social (32%), os de classe média preferem profissões que permitem alcançar prestígio e reconhecimento sociais (24,3%) e os de classe baixa preferem profissões que garantem a contribuição para o desenvolvimento do país (28,0%) (ver anexo 1/m.). No segundo fator, as escolhas coincidem. Em todas as classes sociais, os inquiridos escolhem profissões que permitem contribuir para o desenvolvimento do país.

Assim, pode-se dizer que estes jovens aspiram vir a desempenhar profissões que associam a realização dos seus objetivos pessoais e do país, bem como a uma boa remuneração e reconhecimento

social, o que lhes possibilita contribuir para o desenvolvimento do país. E revela ainda um elevado nível de expectativas em relação a futura profissão.

4.6. Expetativas e avaliação do curso frequentado

As expetativas e a avaliação do curso escolhido no início do 2º ciclo do ensino secundário também mereceram a nossa atenção neste estudo. Entre os alunos inquiridos a maioria tinha expetativas elevadas (40,1%) em relação ao curso escolhido, o que realmente veio a ser confirmado no final, visto que 53,3% considera que o curso correspondeu as suas expetativas iniciais.

Analisando, por sexo, as expetativas iniciais e finais do curso frequentado verificou-se que as raparigas apresentam expetativas iniciais mais elevadas (40,6% contra 39,4% dos rapazes) e que estas no final foram correspondidas (57,8% contra 47,4%) (ver o quadro 4.20).

A análise destas expetativas em função da escola frequentada revela que as expetativas dos alunos da escola católica são mais elevadas (54,2%) do que as dos alunos da escola estatal (33,5%), e a maioria dos alunos das duas escolas (56,9% da escola católica e 51,6% da escola estatal) considera que as suas expetativas foram correspondidas. Notou-se ainda uma elevada percentagem de alunos do sexo masculino (15,1%) e da escola estatal (15,5%) que não tinham expetativas nenhuma quando escolheram o curso que estão a frequentar.

Quadro 4.20. Expetativas iniciais do curso, segundo o sexo e a instituição escolar (%)

Expetativas no início do curso		Total	Feminino	Masculino	Escola católica	Escola estatal
Como classifica as suas expectativas quando ingressou para o curso?	Não tinha	13,2	11,7	15,1	8,3	15,5
	Pouco elevadas	28,2	28,9	27,3	19,4	32,3
	Elevadas	40,1	40,6	39,4	54,2	33,5
	Muito elevadas	18,5	18,8	18,2	18,1	18,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
O curso que está a frequentar corresponde ou realiza as suas expectativas escolares iniciais?	Muito	53,3	57,8	47,5	56,9	51,6
	Alguma coisa	35,2	30,5	41,4	31,9	36,8
	Pouco	8,0	8,6	7,1	8,4	7,7
	Nada	3,5	3,1	4,0	2,8	3,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Numa outra questão pediu-se aos alunos que avaliassem o curso que frequentam de acordo com algumas dimensões consideradas importantes. Em termos de conhecimentos teóricos obtidos, os alunos fazem uma avaliação boa (37,3%). Porém, os conhecimentos teóricos obtidos nesta classe são considerados pelos alunos como insuficientes (34,4%) para o prosseguimento de estudos de nível superior, porque os conteúdos tratados nas aulas são vistos como pouco interessantes (33,5%).

No atual contexto da globalização, a cultura geral é importante e muito valorizada no mercado de trabalho. Para isso, é imperioso investir na qualidade do ensino, pois a baixa qualidade não concorre para o sucesso profissional dos jovens. Esta cultura geral é considerada pela maioria (35,2%)

como insuficiente, isto é, consideram que o curso que estão a frequentar não confere uma cultura geral adequada e, por isso, é preciso diversificar mais os conteúdos tratados nas aulas.

Quadro 4.21. Avaliação do curso frequentado (%)

Avaliação do curso	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Não sei	Total
Conhecimentos teóricos obtidos	8,9	31,1	37,3	21,4	1,3	100,0
Conhecimentos práticos	25,6	33,9	22,9	16,7	0,9	100,0
Preparação para prosseguimento de estudos	7,5	34,4	33,0	24,7	0,4	100,0
Interesse dos conteúdos estudados	9,7	33,5	31,7	24,7	0,4	100,0
Importância dos conteúdos tratados	16,3	33,9	23,3	26,0	0,5	100,0
Conhecimentos de cultura geral	35,3	25,1	23,8	15,4	0,4	100,0

5 CONCLUSÕES

Feita a análise dos dados recolhidos, segue-se, agora, a apresentação das principais conclusões e contributos desta pesquisa. A principal preocupação do presente estudo é perceber a influência das condições sociais e institucionais no desempenho escolar e na construção das expectativas escolares e profissionais dos jovens/alunos que frequentam o ensino pré-universitário na província do Huambo, em Angola.

Ao longo deste trabalho, procurou-se demonstrar a relação existente entre as variáveis sociais e as variáveis escolares e institucionais. Para tal, selecionou-se um conjunto de indicadores que permitem a explicação dessa relação. Através do perfil sociodemográfico constatamos que os alunos inquiridos são na sua maioria provenientes de famílias com capitais económicos e escolares elevados, a percentagem de alunos do sexo feminino é relativamente elevada e, embora existam alunos com idades esperada para a conclusão da 12ª classe, a média das idades está fora destes parâmetros.

Partindo da hipótese de que os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundária na instituição católica pertencem na sua maioria a classes sociais dotadas de capitais económicos, culturais, escolares e sociais e com trajetória marcada pelo sucesso escolar, o que os leva a ter expectativas futuras mais elevadas, constatamos a confirmação desta hipótese, embora não no seu todo, já que no caso das expectativas profissionais todos os inquiridos perspetivam um futuro profissional ligado a profissões que são socialmente mais privilegiadas.

A análise dos resultados permite afirmar que existe uma relação entre a origem social, a trajetória escolar e as expectativas escolares dos jovens que frequentam a instituição escolar católica. Através das respostas constata-se que a maior parte dos alunos que frequenta esta instituição de ensino é oriunda de famílias dotadas de capitais económicos, culturais e escolares elevados, isto é, provém de famílias de classe social média e alta, associados a níveis de escolaridade elevados (superior e 2º ciclo do ensino secundário).

A trajetória destes alunos é caracterizada pelo sucesso escolar, visto que a maioria nunca reprovou, e a percentagem dos que já ficaram retidos em alguma classe é muito reduzida quando comparada com os alunos que frequentam a escola estatal. É neste grupo que se verifica uma maior mobilização das famílias, adotando estratégias que visam o sucesso dos filhos. Estas estratégias traduzem-se na ajuda prestada nas dificuldades escolares, no diálogo sobre o quotidiano escolar e na participação nas atividades escolares dos filhos.

A consciência da importância da formação, motivada especialmente pelo novo ambiente económico nacional caracterizado pelas exigências de especialização académica e profissional, leva os jovens a investir cada vez mais na sua formação. Os alunos que frequentam a escola católica ambicionam, na sua maioria, atingir o grau de ensino mais elevado (doutoramento) e revelam a vontade de conseguir uma posição socioprofissional elevada, já que projetam vir a desempenhar

atividades profissionais enquadradas nos grupos profissionais socialmente privilegiados, rejeitando assim profissões menos qualificadas.

Em relação aos jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário na escola estatal, as hipóteses formuladas afirmam que estes pertencem na sua maioria a classes sociais menos favorecidas, em termos de capitais económicos, culturais, escolares e sociais e com uma trajetória escolar marcada pelo insucesso escolar, o que os condiciona na definição de projetos escolares e profissionais futuros.

Ao contrário do que foi formulado na hipótese de investigação, os dados não nos permitem afirmar que estes jovens são realmente provenientes, na sua maioria, de classes sociais menos favorecidas. Os resultados revelam que maior parte dos alunos da escola estatal é proveniente de classes sociais com capitais económicos elevados (classe média), mas com recursos escolares relativamente baixos. O insucesso escolar marca significativamente este grupo de alunos, sendo as taxas de reprovação bastante expressivas comparativamente aos alunos da escola católica. No entanto, o sucesso escolar é visível entre os filhos de pais com elevados níveis de escolaridade (2º ciclo do ensino secundário). As expectativas escolares destes alunos são relativamente mais baixas, pois, apesar de desejarem continuar com os estudos, não ambicionam níveis tão elevados como os ambicionados pelos alunos da escola católica. Mas este facto não condiciona as expectativas profissionais, uma vez que, tal como acontece com os alunos da escola católica, estes também esperam vir a desempenhar funções pertencentes aos grupos sociais privilegiados, ao grupo dos *profissionais técnicos e de enquadramento*.

Os inquiridos associam a escolha de uma profissão à realização de objetivos pessoais e do país, ou seja, escolher uma profissão reconhecida socialmente.

Apesar de haver diferenças de expectativas escolares entre os alunos das duas instituições escolares, constatou-se uma tendência geral de apostar numa escolaridade cada vez mais elevada, sendo o nível de doutoramento, indicado como meta pela maioria. Esta tendência está fortemente ligada às expectativas profissionais destes jovens, já que no contexto atual de Angola, um nível de escolaridade elevado é considerado o passaporte para um emprego socialmente prestigiado.

A participação da familiar na escolaridade dos filhos é feita através do diálogo sobre o quotidiano da escola e a participação em algumas atividades da escola, como marcar presença em reuniões, sobretudo no final do ano letivo. Entre os inquiridos a maioria diz contar com o apoio familiar, nas dificuldades escolares, quando têm dúvidas ou na preparação para as provas. No entanto, este apoio varia consoante a origem social dos alunos e a instituição escolar frequentada e revela-se um dado importante no desempenho escolar, visto que os alunos que contam com este apoio revelam um nível de desempenho escolar mais elevado em comparação com os que não têm este apoio.

Para terminar, podemos dizer que os capitais sociais e escolares dos pais revelaram-se variáveis importantes na explicação das desigualdades sociais no acesso e no sucesso escolar dos alunos inquiridos, pois é entre os filhos de pais mais escolarizados e com maiores capitais económicos que encontramos maiores percentagens de alunos sem reprovação, e que a maioria encontra-se a frequentar a escola católica.

Perante estes resultados, sem ignorar o esforço que o governo tem feito para melhorar a situação educativa, como a construção de mais escolas e o aumento do número de alunos matriculados nos diferentes subsistemas de ensino, Angola continua ainda ter muitos desafios pela frente para garantir o acesso e o sucesso escolar com qualidade, reduzir as desigualdades sociais e escolares, proporcionar igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

Como pistas para possíveis trabalhos futuros, pode-se apontar a necessidade e importância de registo das desigualdades sociais não só no acesso e no sucesso escolar, mas também nos processos de integração e adaptação dos alunos à universidade, em função da escola frequentada no segundo ciclo do ensino secundário.

6 BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2005). AS Transições entre ciclos de ensino: entre o problema social e objecto sociológico. *Interações*, 25-53.
- Almeida, João Ferreira de et. el. (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, A. Nunes, e Maria M. Vieira (2006), *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Relatório do Estudo n.º 2 À entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa: Retoria da Universidade de Lisboa.
- Amaral, Sílvia et. el. (s.a.), “O Impacto da Universidade do Huambo no Desenvolvimento do Planalto Central de Angola”, *Estudos Regionais*, nº 13, Açores: Universidade dos Açores.
- Alves, Natália (1998), “Escola e Trabalho: atitudes, projectos e trajetórias”, em Cabral, Manuel Villaverde, e José M. Pais (coord.), *Jovens portuguesas de hoje*, Oeiras, Celta Editora, OPJP, pp. 53-133.
- Alves, José Matias (1999), "Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário", em Joaquim Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 59-84.
- Azevedo, Joaquim (coord.) (1999), *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa. O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim (2003), “*Rendimento escolar nos cursos das Escolas Secundárias e das Escolas Profissionais*” Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Educação. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3085/1/014_a_Rendimento%20escolar.pdf
- Azevedo, Ângelo S. e Luisa Faria, (2004). *Transição para o ensino superior: estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica*. Obtido em 31 de Abril de 2015, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15645/2/83171.pdf>
- Bernstein, Basil (1980), “Entrevista com Basil Bernstein” (dada a Elisabete Oliveira), *O Professor*, nº 25 (nova série), pp.19-23.
- Biesdorf, Rosane Kloh (2011), “O Papel da Educação Formal e Informal: Educação na Escola e na Sociedade”, *Itenerarius Reflectionis - Revista Eletrónica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, vol. 1, nº 10, Brasil: UFG, pp. 1- 13.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1978), *A reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de educação*, Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois États du Capital Cultural” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 30, pp. 3-6.

- Carvalho, Paulo d (2002), “Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola”. In Ana Bénard da Costa e Margarida Lima Faria (org.), *Formação Superior e Desenvolvimento: Estudantes Universitários Africanos em Portugal* (pp. 39-62). Coimbra: Almedina.
- Cooperação Portuguesa (2004 e 2008), *Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Angola*, Lisboa. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Diogo, A. Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa: Celta Editora.
- Diogo, A. Matias (2006), “Dinâmicas familiares e investimento na escola a saída do Ensino obrigatório” , *Interações*, n. 2, pp. 87-112.
- Diogo A. Matias e Fernando Diogo (2013), *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Diniz, António M. e Leandro S. Almeida (2006), Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem- estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica* , 1 (XXIV): 29-38.
- Ferreira, Maria (2005), “Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social, *Cadernos de Estudos Africanos* 7/8, pp. 105-124.
- Jacob, Edgar (2013), *Jovens no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na Huíla (Angola): origem social, trajetórias escolares, expetativas escolares e profissionais*, Lisboa: ISCTE, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Kebanguilako, Dinis (2013), *O Sistema Educativo e a Homogeneização Cultural em Angola: Que Justiça Social pela Diversidade Étnica?* Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_2393_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf
- Gaspar, Alberto (2002), “A Educação Formal e a Educação Informal em Ciências”, em Luísa Massarani; Ildeu de C. Moreira, Fátima Brito (org.), *Ciência e público: Caminhos da Divulgação Científica no Brasil*, Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, pp. 171-183.
- Gimeno, Adelina. (2003). *A família – o desafio da diversidade*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Giddens, Anthony (2008), *Sociologia, 6ª edição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lahire, Bernard, (2003), “Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais”, *Educação & sociedade*, campinad, vol.24, nº84, pp.983-995. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a12v2484.pdf>
- Malumbu, Moisés (2005), *Angola: Gestão e Dinâmica de Recursos*, Roma: Edizioni Vivere In
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros Prováveis: um olhar Sociológico sobre os Projectos de Futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.
- Mateus, Sandra (2013), *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*. Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL

- Matos, Madalena e Maria, I. Duarte (2011), “O risco educativo no ensino básico” em José Manuel Matos *et al*, *Promoção do Sucesso Educativo: Projetos de Pesquisa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações” *Revista Critica de Ciências Sociais*, 66, pp.45-80.
- Menezes, M. Azancot de (2010), *Um olhar sobre a Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huila*. Disponível em: [http://isc.ed.ao/assets/290/Azancot%20de%20Menezes Reforma%20 Educativa%20em%20Angola.pdf](http://isc.ed.ao/assets/290/Azancot%20de%20Menezes%20Reforma%20Educativa%20em%20Angola.pdf).
- Ministério da Educação de Angola (2011), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda, Disponível em: <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=705>
- PNUD Angola (2010), *Relatório Sobre Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. Angola.
- Pestana, Nelson (coord.) (2013 e 2014), *Relatório Social de Angola 2012 e 2013*, Luanda, Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola
- Resende, José, Maria Manuel Vieira (1992), “Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal”, *Sociologia: problemas e práticas*, nº11
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa (2009) *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*, *Sociologia, Problemas e práticas*, nº 59, pp. 75-106.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, C. Gomes (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- SARUA (2012), *A profile of higher education: In southern Africa*, vl. 2, South Africa.
- Victorino, Samuel Carlos (2012), “O Papel da Educação na Reconstrução Nacional da República de Angola”, *Pesquisa em Extensão Universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Sociopolítico*, vol. 17, nº 2, Junho 2012, Brasil: pp. 9-16.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação.

Portaria nº. 256/2005 de 16 de Março, Classificação Nacional da Área de Educação e Formação. I Série-B.

ANEXO 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

a) Condição perante o trabalho e situação na profissão dos pais

	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Exerce uma profissão	166	77,9	119	55,3
Ocupa-se das tarefas domésticas	0	0,0	48	22,3
Reformado (a)	11	5,2	4	1,9
Tem incapacidade permanente que não lhe permite trabalhar	8	3,8	6	2,8
Desempregado (a)	7	3,3	10	4,7
Outra situação	21	9,9	28	13,0
Total	213	100,0	215	100,0
Empresário	11	5,1	1	0,5
Trabalhador por conta de outrem	206	94,6	122	55,5
Trabalhador (a) por conta própria	0	0,0	93	42,3
Outra situação	0	0,0	4	1,8
Total	217	100,0	220	100,0

b) Conversa sobre alguns assuntos relativos a escola

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não sabe	Total
Como correm as aulas	49,3	32,6	10,2	4,8	3,1	100,0
A matéria que estas a aprender	32,2	40,5	14,5	8,4	4,4	100,0
Como correm as provas	47,3	30,2	13,7	5,3	3,5	100,0
Sobre as suas notas	41,9	32,2	17,2	6,2	2,5	100,0
O seu comportamento na sala de aulas	22,0	35,7	27,3	12,4	2,6	100,0
A sua relação com os colegas	12,8	36,1	29,5	18,5	3,1	100,0
A sua relação com os professores	16,6	29,6	22,4	28,3	3,1	100,0
A forma como os professores ensinam	17,2	26,8	17,2	35,7	3,1	100,0
O que gostas menos na escola	11,5	18,1	21,1	46,2	3,1	100,0

c) Participação dos pais nas atividades escolares

Os seus pais ou pessoas com quem vive costumam:	Sim	Não	Não sabe	Total
Ir às reuniões do final de trimestre/final do ano	73,1	26,5	0,4	100,0
Ir à hora do atendimento do diretor de turma	43,3	55,8	0,9	100,0
Conversar com os professores	32,3	67,3	0,4	100,0
Ir às reuniões da escola	82,7	17,3	0,0	100,0
Participar em atividades da escola	25,2	73,9	0,9	100,0

d) Reprovações por classes de

Níveis de escolarização	Reprovações			
	Sim		Não	
	n	%	n	%
1ª Classe	7	3,1	220	96,9
2ª Classe	18	7,9	209	92,1
3ª Classe	12	5,3	215	94,7
4ª Classe	16	7,0	211	93,0
5ª Classe	40	17,6	187	82,4
6ª Classe	18	7,9	209	92,1
7ª Classe	27	11,9	200	88,1
8ª Classe	13	5,7	214	94,3
9ª Classe	17	7,5	210	92,5
10ª Classe	25	11,0	202	89,0
11ª Classe	29	12,8	198	87,2
12ª Classe	11	4,8	216	95,2

e) Reprovações, segundo o sexo, instituição escolar, escolaridade dos pais e classe social (%)

		Ensino primário			1º Ciclo do secundário			2º Ciclo do secundário		
		Sim	Não	Total	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Sexo	Feminino	34,4	65,6	100,0	24,2	74,8	100,0	35,9	64,1	100,0
	Masculino	53,5	46,5	100,0	26,3	73,7	100,0	11,1	88,9	100,0
Instituição escolar frequentada	Escola católica	26,4	73,6	100,0	18,1	81,9	100,0	11,1	88,9	100,0
	Escola estatal	50,3	49,7	100,0	28,4	71,6	100,0	31,6	68,4	100,0
Nível de escolaridade dos pais	Sem escolaridade	85,7	14,3	100,0	28,6	71,4	100,0	57,1	42,9	100,0
	Ensino primário	57,7	42,3	100,0	26,9	73,1	100,0	19,2	80,8	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	51,7	48,3	100,0	34,5	65,5	100,0	41,4	58,6	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	50,0	50,0	100,0	26,2	73,8	100,0	25,0	75,0	100,0
Classe social de origem	Ensino superior	22,7	77,3	100,0	20,0	80,0	100,0	17,3	82,7	100,0
	Classe alta	28,0	72,0	100,0	16,0	84,0	100,0	16,0	84,0	100,0
	Classe média	44,4	55,6	100,0	27,3	72,7	100,0	26,2	73,8	100,0
	Classe baixa	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0

f) Razões das reprovações e interrupções, segundo o tipo de instituição escolar (%)

	Total	Tipo de instituição escolar	
		Escola católica	Escola estatal
A minha família tinha dificuldades financeiras	9,6	0,0	12,1
Tinha problemas de saúde	26,3	15,6	29,0
Algumas matérias eram muito difíceis	23,1	21,9	23,4
Não lia/revisava as matérias	7,7	6,2	8,1
Não gostava de ir a escola	8,3	15,6	6,5
Não entendia o que os professores ensinavam/diziam	5,2	6,2	4,8
Alguns professores eram muito maus	5,1	9,4	4,0
Faltava muito as aulas	7,7	9,4	7,3
Era mal comportado	2,6	12,5	0,0
Outra. Qual?	3,8	0,0	4,8
Não sabe/responde	0,6	3,2	0,0
Total	100,0	100,0	100,0
Não gostava de estudar	3,8	0,0	4,3
O que aprendia na escola não tinha utilidade para uma profissão	1,9	0,0	2,2
Estudar não era importante para mim	11,7	0,0	13,0
Tinha dificuldades de aprendizagem	17,3	0,0	19,6
A minha família tinha dificuldades económicas	53,8	100,0	47,8
Tive oportunidade de emprego	9,6	0,0	10,9
Não sabe/responde	1,9	0,0	2,2
Total	100,0	100,0	100,0

g) Razões das reprovações e interrupções por sexo e idade (%)

	Sexo		Escala etária			
	Feminino	Masculino	16-18	19-21	22-24	25-28
A minha família tinha dificuldades financeiras	12,6	5,8	4,2	6,3	11,4	44,4
Tinha problemas de saúde	31,0	20,4	16,7	24,1	36,4	22,2
Algumas matérias eram muito difíceis	26,4	18,8	25,0	24,2	22,7	11,1
Não lia/revisava as matérias	9,4	5,8	4,2	11,4	2,3	11,2
Não gostava de ir a escola	4,6	13,0	16,6	8,9	4,5	0,0
Não entendia o que os professores ensinavam/diziam	4,6	5,8	4,2	6,3	4,5	0,0
Alguns professores eram muito maus	3,4	7,2	4,2	3,8	6,8	11,1
Faltava muito as aulas	4,6	11,6	12,5	10,1	2,3	0,0
Era mal comportado	0,0	5,8	4,2	2,5	2,3	0,0
Outra. Qual?	2,3	5,8	8,2	1,3	6,8	0,0
Não sabe/responde	1,1	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Não gostava de estudar	6,1	0,0	0,0	4,5	4,8	0,0
O que aprendia na escola não tinha utilidade para uma profissão	3,0	0,0	0,0	4,6	0,0	0,0
Estudar não era importante para mim	12,1	10,5	0,0	9,1	19,0	0,0
Tinha dificuldades de aprendizagem	24,2	5,3	0,0	18,2	14,3	33,3
A minha família tinha dificuldades económicas	48,5	63,1	100	45,5	52,4	66,7
Tive oportunidade de emprego	6,1	15,8	0,0	13,6	9,5	0,0
Não sabe/responde	0,0	5,3	0,0	4,5	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

h) Área de estudo no superior, segundo a instituição escolar e o sexo (%)

Áreas de cursos pretendidas	Total	Escola católica	Escola estatal	Feminino	Masculino
Saúde	30,1	29,6	30,3	39,0	18,4
Ciências da vida	5,8	4,2	6,5	8,6	2,0
Ciências físicas	0,4	0,0	0,7	0,8	0,0
Informação e jornalismo	7,5	5,7	8,4	7,8	7,2
Formação de professores/formadores e ciências de educação	5,3	1,4	7,1	6,2	4,1
Ciências sociais e de comportamento	12,4	4,2	16,1	9,4	16,3
Direito	13,3	23,9	8,4	12,5	14,3
Ciências empresariais	3,1	2,8	3,2	4,7	1,0
Matemática e estatística	0,9	1,4	0,6	0,0	2,0
Engenharia técnica e afins	6,2	1,4	8,4	0,8	13,3
Não sei	15,0	25,4	10,3	10,2	21,4
Total	100,0	100	100,0	100,0	100,0

i) Aspirações e expectativas profissionais

	Escola católica				Escola estatal			
	Aspirações		Expectativas		Aspirações		Expectativas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	7	9,7	6	8,3	2	1,3	0	0,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	61	84,7	62	86,1	147	94,8	132	85,2
Trabalhadores Independentes	4	5,6	3	4,2	2	1,3	4	3,2
Empregados Executantes	0	0,0	1	1,4	1	0,0	5	0,0
Operários Industriais	0	0,0	0	0,0	1	0,6	0	0,0
Não sabe	9	0,0	0	0,0	2	0,6	14	9,0
Total	72	100,0	72	100,0	155	100,0	155	100,0

j) Aspirações e expetativas profissionais, segundo o sexo (%)

	Aspirações		Expetativas	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	3,9	4,0	3,1	2,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	92,2	90,9	89,8	79,8
Trabalhadores Independentes	1,6	4,0	1,6	5,1
Empregados Executantes	0,8	0,0	1,6	4,0
Operários Industriais	0,8	0,0	0,0	0,0
Não sabe	0,8	1,0	03,9	9,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

k) Expetativas profissionais e escolares

	12ª classe		Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		Não sei	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	0	0,0	3	3,5	0	0,0	3	4,2	0	0,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	3	50,0	68	80,0	36	94,7	65	91,5	22	81,5
Trabalhadores Independentes	2	33,3	4	4,7	1	2,6	0	0,0	0	0,0
Trabalhadores Independentes Pluriactivos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Agricultores Independentes	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Agricultores Independentes Pluriactivos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Empregados Executantes	0	0,0	3	3,5	1	2,6	2	2,8	0	0,0
Operários Industriais	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Assalariados Agrícolas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Assalariados Executantes Pluriactivos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não sei	1	16,7	7	8,2	0	0,0	1	1,4	5	18,5
Total	6	100,0	85	100,0	38	100,0	71	100,0	27	100,0

l) Fatores importantes na escolha de uma profissão, por a idade (%)

Fatores importantes na escolha de uma profissão	Fator 1				Fator 2			
	16-18	19-21	22-24	25-28	16-18	19-21	22-24	25-28
Boa remuneração	11,0	16,7	6,2	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Alcançar prestígio e reconhecimento social	17,8	26,0	33,3	0,0	5,5	6,2	0,0	10,0
Realização pessoal	28,8	19,8	10,4	20,0	5,5	10,4	10,4	0,0
Segurança e estabilidade económica/financeira	20,5	13,5	16,7	20,0	8,2	9,4	14,6	10,0
Contribuir para o desenvolvimento do país	16,4	20,8	25,0	40,0	49,3	40,6	25,0	0,0
Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável	5,5	2,1	6,2	10,0	17,8	18,8	25,0	70,0
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou de direção	0,0	1,0	2,1	0,0	6,8	10,4	20,8	10,0
Ter muito tempo livre	0,0	0,0	0,0	0,0	6,8	4,2	4,2	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

m) Fatores importantes na escolha de uma profissão, segundo a classe social (%)

Fatores importantes na escolha de uma profissão	Classe alta		Classe média		Classe baixa	
	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator 2
Boa remuneração	16,0	0,0	12,4	0,0	8,0	0,0
Alcançar prestígio e reconhecimento social	20,0	0,0	24,3	5,1	24,0	8,0
Realização pessoal	32,0	8,0	19,8	9,6	16,0	0,0
Segurança e estabilidade económica/financeira	8,0	8,0	17,5	10,2	20,0	12,0
Contribuir para o desenvolvimento do país	24,0	40,0	19,8	37,3	28,0	44,0
Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável	0,0	28,0	5,1	19,8	4,0	32,0
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou de direção	0,0	8,0	1,1	13,0	0,0	4,0
Ter muito tempo livre	0,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANEXO 2: INQUÉRITO

Questionário para perceção da influência das condições sociais e institucionais na construção das expetativas escolares e profissionais dos estudantes da 12ª classe do CEPUC e PUNIV do Huambo/Angola

I - CARATERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA

1. Sexo:

Feminino	
Masculino	

Idade: Anos.

2. Assinale com um X no quadrado que corresponde à instituição em que estuda.

CEPUC	
PUNIV	

3. Qual é o curso que frequenta

4. Qual foi a sua média global na,

10ª Classe _____ valores

11ª Classe _____ valores

5. Com quem vive? Assinale um X no quadrado que corresponde à sua situação.

Pai e Mãe	
Pai e Madrasta	
Mãe e Padrasto	
Irmãos/irmãs/primos (as)	
Tio / Tia	
Avô / Avó	
Outra pessoa. Quem?	

6. Se tiver um ou mais irmãos mais velhos responda assinalando um X nestas questões:

	O que faz ou fazem			
	Estuda	Trabalha	Estuda e trabalha	Está desempregado
Irmão 1				
Irmão 2				
Irmão 3				
Irmão 4				
Irmão 5				
Irmão 6				

7. Se tiveres irmãos que trabalham, diga qual é a profissão deles

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

II – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIO-FAMILIAR

8. Assinale com um X a situação que corresponde ao grau de escolaridade mais elevado que os seus pais atingiram/frequenteram (assinale apenas 1 opção):

Escolaridade	Pai	Mãe
Não frequentou a escola (não sabe ler e escrever)		
Sabe ler e escrever mas não frequentou a escola		
Completo o ensino primário (6ª classe)		
Completo o 1.º Ciclo do ensino secundário (7ª, 8ª, 9ª classe)		
Completo o 2.º ciclo do ensino secundário (10ª, 11ª, 12ª classe)		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Não sei		

9. Assinale com um X a situação laboral dos seus pais:

Pai	Mãe
-----	-----

Exerce uma profissão		
Ocupa-se das tarefas domésticas		
Reformado (a)		
Tem incapacidade permanente que não lhe permite trabalhar		
Desempregado (a)		
Outra situação. Qual?		

10. Qual é a profissão do seu pai? (Actual ou a última que teve)

11. Qual é a profissão da sua mãe? (Actual ou a última que teve)

12. Qual a situação profissional dos seus pais?

	Pai	Mãe
É empresário(a)		
É funcionário(a) público		
É funcionário(a) de uma empresa privada		
É funcionário(a) de uma ONG		
É trabalhador(a) por conta própria		
Outra situação. Qual?		

III - A FAMÍLIA E A ESCOLA

13. Quando tem dificuldades na escola, os seus pais ou pessoas com quem vive ajudam-no a resolvê-las?

Sim	
Não	

14. Se sim, quando?

	Sim	Não
Antes dos testes/provas		
Quando tens dúvidas		
Quando tens negativas		
Sempre que não compreendes as matérias que os professores vão dando		
Quando os professores chamam atenção		

15. Com que frequência conversa com os seus pais ou pessoas com quem vive sobre os assuntos referidos no quadro que se segue?
Assinale um X na afirmação aplicável a ti.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Como correm as aulas				
A matéria que está a aprender				
As provas e como correm				
Sobre as suas notas				
O seu comportamento na sala de aulas				
A sua relação com os colegas				
A sua relação com os professores				
A forma como os professores ensinam				
O que gosta mais e menos na escola				

16. Quanto à relação entre família e escola, os seus pais ou pessoas com quem vive, costumam

	Sim	Não
Ir às reuniões do final de trimestre/semestre/final de ano?		
Ir à hora de atendimento do director de turma?		
Conversar com os seus professores?		
Ir às reuniões da escola		
Participar em actividades da escola?		

IV – TRAJETÓRIA ESCOLAR

17. Já reprovou alguma vez?

Sim	
Não	

18. Se respondeu sim, indique a classe e as vezes que reprovou. Se respondeu não, passa para a questão 20.

	Classe de escolaridade	Classe que reprovou	Quantas vezes
Ensino Primário	1ª Classe		
	2ª Classe		
	3ª Classe		
	4ª Classe		
	5ª Classe		
	6ª Classe		
1º Ciclo do Ensino Secundário	7ª Classe		
	8ª Classe		
	9ª Classe		
2º Ciclo do Ensino Secundário	10ª Classe		
	11ª Classe		
	12ª Classe		

19. Assinale com um X a principal razão da (s) sua (s) reprovação (ões).

A minha família tinha dificuldades financeiras	
Tinha problemas de saúde	
Algumas matérias eram muito difíceis	
Não lia/revisava as matérias	
Não gostava de ir a escola	
Não entendia o que os professores ensinavam/diziam	
Alguns professores eram muito maus	
Faltava muito as aulas	
Era mal comportado	
Outra. Qual?	

20. Ao longo do seu percurso escolar interrompeu alguma vez os seus estudos?

Sim	
Não	

21. Se respondeu sim, assinale apenas um X na opção que corresponde à razão que esteve na base da interrupção dos estudos. Se respondeu não, passe para a questão 23.

Não gostava de estudar	
O que aprendia na escola não tinha utilidade para uma profissão	
Estudar não era importante para mim	
Tinha dificuldades de aprendizagem	
A minha família tinha dificuldades económicas	
Tive oportunidade de emprego	

22. Indique a razão que mais influenciou a sua decisão de voltar a estudar.

V – ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

23. Qual é o grau de estudos que gostaria de atingir? Assinale X em apenas 1 opção.

12ª Classe	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Não sei	

24. Dentro das condições sociais dos seus pais ou pessoas com que vive, até em que grau de estudos acha que vai poder chegar? Assinale X em apenas 1 opção.

12ª Classe	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Não sei	

25. Quando terminar a 12ª classe, pretende:

Continuar a estudar	
Deixar de estudar	

26. Se pretende deixar de estudar quando terminar a 12ª classe, indique o principal motivo. Assinale X em apenas **1 opção**. Se pretende continuar passe para a questão 28.

Não é fácil entrar para o ensino superior	
Quero fazer um curso profissional	
Não quero continuar a estudar	
Tenho dificuldades económicas	
A família não me ajuda	
Quero trabalhar para ganhar o meu dinheiro	
Em termos profissionais, tirar um curso superior não faz muita diferença	
Pretendo constituir família (casar; ter filhos)	
A minha família não apoia a continuação dos estudos	
Outro motivo. Qual?	

27. Se pretende continuar com os estudos, qual é o curso que quer fazer/estudar?

28. Que profissão é que gostaria de ter no futuro?

29. Na realidade, que profissão acha que vai ter?

30. Como classifica as suas expectativas quando ingressou para o curso?

Não tinha	
Pouco elevadas	
Elevadas	
Muito elevadas	

31. Como avalia o curso que está a frequentar, em termos de:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Conhecimentos teóricos obtidos				
Conhecimentos práticos				
Preparação para prosseguimento de estudos				
Interesse dos conteúdos estudados				
Importância dos conteúdos tratados				
Conhecimentos de cultura geral				

32. O curso que está a frequentar corresponde ou realiza as suas expectativas escolares iniciais?

1.Muito	
2.Alguma coisa	
3.Pouco	
4.Nada	

33. Dos itens que se seguem, **assinale com um X dois fatores** que considera mais importantes para a escolha de uma profissão:

Boa remuneração	
Alcançar prestígio e reconhecimento social	
Realização pessoal	
Segurança e estabilidade económica/financeira	
Contribuir para o desenvolvimento do país	
Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida boa e estável	
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou de direção	
Ter muito tempo livre	

Muito obrigada pela sua participação!

ANEXO 3: DECLARAÇÃO DE TUTOR



DECLARAÇÃO DE TUTOR

Para os devidos efeitos, declaro que **Cecília Jauca Tchiwila** está inscrita como aluna do 2º ano do curso de mestrado em Educação e Sociedade e que irá realizar a dissertação prevista neste ano lectivo sobre o tema **Desigualdades Sociais, Aspirações, Expetativas e Desempenho Escolar dos Estudantes do Ensino Pré-Universitário: O Caso dos Alunos do CEPUC e do PUNIV no Huambo (Angola).**

Lisboa, 7 de outubro de 2014

A directora do curso

Teresebaldo de

Teresebaldo de
ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa
Escola de Sociologia e Políticas Públicas
Departamento de Sociologia
Av. das Forças Armadas, 1649-026 LISBOA Portugal

ISCTE Instituto Universitário de Lisboa
Av. das Forças Armadas, 1649-026 LISBOA Portugal
tel +351 217 903 000 fax +351 217 964 710 www.iscte-iul.pt



ANEXO 4: CURRICULUM VITAE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome - Cecília Jauca Tchiwila
Data de Nascimento – 22/12/1977, Angola
Nacionalidade – Angolana
Morada – Rua Quinta das Lavadeiras B18. 7Dto – 1750-239 – Lisboa
Telemóvel – (+351) 962997281
Correio electrónico – jauca@portugalmail.pt

FORMAÇÃO ACADÉMICA

Data: 2010-1013

Licenciatura em Sociologia pelo Instituto Superior de Trabalho e Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),
PRINCIPAIS DISCIPLINAS: Análise de Dados em Ciências Sociais-Descritiva, Inferencial, Multivariada, Modelos de Dependência; Cultura e sociedade; Objeto e Método da Sociologia; Teorias Sociológicas-Fundadores e Clássicos, Institucionalização, Contemporâneas; Instituições e Mudança Social; Laboratório de Indicadores e Fontes Estatísticas; Métodos e Técnicas de Investigação Extensivos e Intensivos; Classes Sociais e Estratificação; Laboratório de Pesquisa Observacional; Laboratório de Ética e Profissão em Sociologia; Laboratório de Relatório de Projeto em Sociologia I e II.

Data: 200/2010

12º Ano de escolaridade em Ciências Sociais e Humanas, pela Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Data: 2013

Formação Modular Certificada de Recursos Humanos-Processos de Recrutamento, Seleção e Admissão (25 horas), pela FUTURMIX, Inovação e Gestão, Lisboa.

Data: 2013

Formação Modular Certificado de Formas de Intervenção Precoce em Crianças com Necessidades Educativas Especiais (25 horas), pela FUTURMIX, Inovação e Gestão, Lisboa.

Data: 2011

Formação Modular Certificado de Aplicações Informáticas de Escritório (25 horas), pela FUTURMIX, Inovação e Gestão, Lisboa.

Data: 2010

Formação Modular Certificado de Gestão de Reclamações e Conflitos com o Clientes/
Fornecedores (50 horas) pela FUTURMX, Inovação e Gestão, Lisboa.

PARTICIPAÇÃO EM SEMINÁRIOS/CONFERÊNCIAS

Conferência: “A avaliação dos alunos”,

Organização: Fundação Francisco Manuel dos Santos,

Local: Torre do Tombo, Lisboa.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2011-2014 - Empregada de limpeza, Motel THE HOUSE B & B Travessa do Pinheiro 11, 4 andar, 1200-763 Lisboa Portugal

2010– Empregada de Balcão, Tecidos de Coimbra. Av. Fernão de Magalhães 32- 4

2005/2009 - Missionário Católica nas Missionárias do Imaculado Coração de Maria (Filhas d’África), Coimbra.

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

- **Línguas**

Principais: Português