

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

**Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais,
Trajetórias e Escolhas Escolares e Expetativas Escolares e
Profissionais**

Edgar Essuvi de Oliveira Jacob

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor Fernando Luís Lopes Machado, Professor Associado
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Doutor Paulo Horácio de Sequeira e Carvalho, Professor Catedrático
UAN – Universidade Agostinho Neto

Julho de 2018

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

**Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais,
Trajetórias e Escolhas Escolares e Expetativas Escolares e
Profissionais**

Edgar Essuvi de Oliveira Jacob

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia

Júri

Presidente:

Doutora Helena Carreiras, Professora Associada do ISCTE - IUL, por delegação da Reitora do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Vogais:

Doutora Maria Manuel Vieira da Fonseca, Investigadora Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Doutor Filipe Silvino de Pina Zau, Professor Associado da Universidade Independente de Angola

Doutora Sandra Mateus Gomes, Professora Auxiliar Convidada do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Fernando Luís Lopes Machado, Professor Associado do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Paulo de Sequeira e Carvalho, Professor Catedrático da Universidade Agostinho Neto

Julho, 2018

AGRADECIMENTOS

Aos Doutores Fernando Luís Machado e Paulo de Carvalho devo a minha profunda gratidão pela inteira disponibilidade, pelas indicações e conselhos, e por todas as palavras de incentivo com que me brindaram durante o processo de orientação da tese.

A todos os professores da parte curricular do doutoramento, pela transmissão dos seus conhecimentos e pelos debates proporcionados durante a formação.

Dirijo os meus agradecimentos aos órgãos diretivos das instituições de ensino superior envolvidas no estudo, aos docentes e discentes que muito colaboraram na recolha de dados.

Aos meus tios Abreu, Milocas, Teodósio, Laureana e Custódio pelo apoio emocional e conselhos proporcionados em todo processo de formação.

Aos meus amigos que sempre me animaram durante a árdua tarefa de escrita da tese João Bioco, Edvaldo Paciência, Agostinho Aurélio, Dennis Carlos, Hélder Bahu e Pedro Candeias. Agradeço igualmente aos meus colegas de doutoramento pelos debates e momentos de lazer partilhados nos últimos anos.

Aos meus pais Teodoro Jacob e Paula Jacob pela vida e pelos valores que sempre me transmitiram. Uma palavra especial de gratidão dirijo aos meus irmãos, David Macaia, Aguiar Jacob, Abraão Jacob, Gizela Jacob, Ebenezer Jacob. Apesar da distância física, o vosso amor e as constantes palavras de incentivo motivaram-me a prosseguir.

A minha esposa Célia, meu porto seguro, companheira das lutas diárias dando-me acima de tudo amor e apoio emocional para ultrapassar as “estradas sinuosas” que foram surgindo durante o processo de formação.

RESUMO

Nas sociedades contemporâneas o conhecimento científico sob as suas várias formas é um recurso decisivo em termos económicos, sociais e políticos. Deste modo, tanto a nível do contexto dos países desenvolvidos, como dos países em desenvolvimento, regista-se uma crescente expansão do ensino superior. Angola não é exceção. Entre 1975 e 2016 foram implementadas várias políticas públicas destinadas à reformulação do sistema de ensino superior e ao alargamento das oportunidades de acesso a todos os estratos da sociedade. Este processo reformista contribuiu para o crescimento do número de instituições de ensino superior e do número de estudantes.

Este estudo procura analisar a importância que as origens e os perfis sociais dos estudantes têm nas suas trajetórias e escolhas escolares e, por sua vez, o impacto que estes três conjuntos de fatores (origens e perfis, trajetórias e escolhas) têm nas aspirações e expectativas escolares e profissionais dos estudantes universitários em Angola. Para o efeito, foram aplicados 973 questionários a estudantes de licenciatura do 1º ano distribuídos por 4 instituições de ensino superior localizadas nas províncias da Huíla e Luanda.

A análise da informação recolhida permitiu identificar que grande parte dos estudantes que ingressam no ensino superior são oriundos dos estratos sociais mais privilegiados, isto é, com elevado capital económico e escolar. Conclui-se ainda que as interrupções e reprovações são mais frequentes entre os estudantes oriundos de famílias menos privilegiadas. Estes tendem a optar por áreas de formação menos prestigiadas, como é caso das ciências da educação.

Quanto as aspirações e expectativas escolares, os dados revelam que grande parte dos discentes idealiza concluir o doutoramento, porém, as expectativas escolares dos mesmos são mais moderadas referindo com maior incidência que esperam concluir apenas a licenciatura. A análise realizada demonstra ainda que grande parte dos estudantes inquiridos projeta e espera vir a desempenhar profissões de elevado prestígio, inseridas no grupo das profissões intelectuais e científicas.

Palavras-chaves: desigualdades sociais, ensino superior, origens sociais, trajetórias escolares, escolhas escolares, aspirações, expectativas.

ABSTRACT

In contemporary societies scientific knowledge in its various forms is a decisive resource in economic, social and political terms. Thus, both in the context of developed and developing countries, there is a growing expansion of higher education. Angola is no exception. Between 1975 and 2016, a number of public policies were implemented to reshape the higher education system and broaden opportunities for access to all levels of society. This reform contributed to the growth in the number of higher education institutions and the number of students.

This study analyzes the importance of the origins and social profiles of students in their trajectories and school choices and, also the impact that these three sets of factors (origins and profiles, trajectories and choices) have on the aspirations and scholar and professionals expectations of university students in Angola. For this purpose, 973 questionnaires were applied to 1st year undergraduates distributed by 4 higher education institutions located in the provinces of Huíla and Luanda.

The analysis of the information gathered allowed to identify that a large part of the students who enter higher education come from the most privileged social strata, that is, with high economic and school capital. It also concludes that interruptions and disapprovals are more frequent among students from less privileged families. These tend to opt for less prestigious training areas such as education sciences.

Regarding to aspirations and expectations, the data reveal that most of the students idealize to complete the doctorate, but the school expectations of them are more moderate referring with more incidence that they expect to complete only the degree. The analysis also shows that a large part of the students surveyed design and expect to perform highly prestigious professions, included in the group of the intellectual and scientific professions.

Keywords: social inequalities, higher education, social origins, school trajectories, school choices, aspirations, expectations.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ORIGENS SOCIAIS E DESIGUALDADES ESCOLARES.....	5
1.1. As desigualdades sociais nas trajetórias escolares: estudos e perspectivas teóricas	5
1.2. Outras desigualdades e seus efeitos na escola	21
1.3. Síntese do capítulo.....	37
CAPÍTULO 2 – A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS DESIGUALDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA	39
2.1. Elementos gerais de caracterização	39
2.2. Fases da expansão do ensino superior: dimensões e características.....	41
2.3. Desigualdades de acesso ao ensino superior: um olhar para diferentes contextos....	44
2.4. Acesso ao ensino superior nos países em desenvolvimento.....	56
2.5. Desigualdades de permanência no ensino superior	66
2.6. Síntese do capítulo.....	70
CAPÍTULO 3 – ESCOLHAS ESCOLARES: REFERENCIAIS TEÓRICOS E ILUSTRAÇÕES EMPÍRICAS	73
3.1. Teoria da escolha racional: breve síntese	74
3.2. Limitações da teoria da escolha racional.....	76
3.3. A perspectiva de Pierre Bourdieu: habitus e capital cultural	78
3.4. Vantagens da perspectiva de Bourdieu como instrumento de análise do processo de escolhas escolares	81
3.5. Exemplos de aplicação da perspectiva disposicionalista de Bourdieu ao contexto escolar.....	83
3.6. Perspetiva disposicionalista de Bernard Lahire e sua aplicação no processo de escolhas escolares.....	89

3.7. Síntese do capítulo.....	93
CAPÍTULO 4 – ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS E SUAS CONDICIONANTES SOCIAIS	95
4.1. O que se entende por aspirações e expetativas	95
4.2. Variáveis sociais de diferenciação das aspirações e expetativas	98
4.2.1. Variáveis e contexto sócio-estrutural	98
4.2.2. Variáveis relativas a perfis sociais	103
4.3. Síntese do capítulo.....	109
CAPÍTULO 5 - ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E DINÂMICAS RECENTES	111
5.1. Surgimento do ensino superior em Angola	112
5.2. Desenvolvimento do ensino superior em Angola (1975-2008).....	116
5.2.1. Políticas públicas de desenvolvimento e reforma do ensino superior (1975-2008): breve síntese	117
5.2.2. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola (1977-2008)	121
5.3. Dinâmicas recentes do ensino superior em Angola (2009-2016).....	129
5.4. Síntese do capítulo.....	147
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	149
6.1. Das questões ao modelo de análise.....	149
6.2. Estratégia de recolha de dados.....	151
CAPÍTULO 7 - PERFIS E ORIGENS SOCIAIS DOS ESTUDANTES	157
7.1. Perfis sociodemográficos dos estudantes: sexo, idade e situação conjugal.....	157
7.2. Condição perante o trabalho e composição profissional dos estudantes	160
7.3. Origens sociais dos estudantes	162
7.3.1. Origens socioeducacionais	162
7.3.2. Classe social da família de origem.....	165
7.3.3. Origens socioterritoriais	172
7.4. Síntese do capítulo.....	176
CAPÍTULO 8 - TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS ESCOLARES	179
8.1. Subsistemas de ensino frequentados antes da universidade	180

8.2. Interrupção da escolaridade e reprovações	185
8.3. Escolhas escolares	195
8.4. Síntese do capítulo.....	203
CAPÍTULO 9 - ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS.....	207
9.1. Aspirações e expetativas escolares	207
9.2. Aspirações e expetativas profissionais	214
9.3. Variáveis preditoras das aspirações e expetativas	226
9.4. Síntese do capítulo.....	230
CONCLUSÃO	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	241
ANEXOS.....	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1- Evolução global do número de estudantes matriculados no ensino superior (em milhões) (1970-2015).....	39
Quadro 2.2 - Evolução das taxas de crescimento por intervalos (%).....	40
Quadro 5.1 - Evolução de programas de formação no ensino superior em Angola (1963-1975)	114
Quadro 5.2 - Evolução do número total de estudantes matriculados no ensino superior entre 1964 e 1974.....	115
Quadro 5.3 - Distribuição dos estudantes por curso e área de formação (1964-1971)	116
Quadro 5.4 - Instituições privadas de ensino superior, criadas em Angola entre 1992 e 2008	120
Quadro 5.5 - Evolução do número total de estudantes matriculados no ensino superior (1977-2008).....	121
Quadro 5.6 - Número de estudantes matriculados por áreas de formação (1977-2008) (%). 122	
Quadro 5.7 - Candidatos, admitidos e matriculados no 1º ano pela primeira vez na Universidade Agostinho Neto (2001-2008)	124
Quadro 5.8 - Diplomados por grau e ano académico na Universidade Agostinho Neto (2001-2008).....	126
Quadro 5.9 - Rácio diplomados/matriculados (2001-2008).....	127
Quadro 5.10 - Total acumulado de diplomados por áreas de formação na Universidade Agostinho Neto (2001-2008)	128
Quadro 5.11 - Rácio de diplomados/áreas de formação (2007-2008).....	129
Quadro 5.12 - Rácio de instituições de ensino/milhão habitantes da região (2016)	132
Quadro 5.13 - Evolução do total de matrículas (2009-2016).....	133
Quadro 5.14 - Evolução do número de alunos por instituição de ensino (2009-2016).....	134
Quadro 5.15 - Relação entre homens e mulheres no ensino superior público e privado entre 2013 e 2016.....	134
Quadro 5.16 - Evolução do número de estudantes por áreas entre 2014-2016.....	138
Quadro 5.17 - Número de candidatos e alunos admitidos no ensino superior (2014-2016)..	139
Quadro 5.18 - Candidatos admitidos, matriculados e não matriculados (2014-2016).....	139
Quadro 5.19 - Rácio matriculados pela 1ª vez/total de candidatos (2015-2016)	141
Quadro 5.20 - Evolução do número de diplomados entre 2009 e 2015	142
Quadro 5.21 - Diplomados por tipo de instituição e sexo (2013-2015).....	143

Quadro 5.22 - Rácio de diplomação/total estudantes matriculados em cada tipo de instituição (2013-2015) (%).....	144
Quadro 5.23 - Rácio de diplomação segundo o género (%).....	144
Quadro 5.24 - Diplomados por áreas de formação.....	145
Quadro 5.25 - Rácio de diplomação segundo áreas de formação e sexo (2014-2015)	146
Quadro 5.26 - Rácio provincial de diplomados/total de estudantes matriculados (2014).....	147
Quadro 6.1 - Número de estudantes inquiridos por instituição de ensino.....	152
Quadro 6.2 - Operacionalização dos conceitos	154
Quadro 6.3 - Cursos de licenciatura inquiridos por área científica e província	155
Quadro 7.1 - Escalões etários por sexo (%)	160
Quadro 7.2 - Composição profissional dos estudantes por província	162
Quadro 7.3 - Origem socioeducacional dos estudantes, por comparação com a população angolana (%) e índice de recrutamento escolar.....	163
Quadro 7.4 - Nível de escolaridade do agregado doméstico e da população angolana (%) ..	165
Quadro 7.5 - Condição perante o trabalho, profissão e situação na profissão do pai e da mãe, por província (%)	168
Quadro 7.6 - Origens socioprofissionais dos estudantes universitários, comparação com a população angolana e índice de recrutamento socioprofissional	169
Quadro 7.7 - Classe social do grupo doméstico de origem (%).....	170
Quadro 7.8 - Províncias de nascimento dos estudantes (%)	173
Quadro 7.9 - Origens territoriais dos estudantes universitários, comparação com a população angolana e índice de recrutamento municipal	175
Quadro 8.1 - Subsistemas frequentados no 2º ciclo do ensino secundário segundo o sexo, escolaridade, classe social da família e província de residência (%).....	183
Quadro 8.2 - Interrupções ao longo do percurso escolar segundo o sexo, nível de escolaridade, classe social de origem e província de residência (%).....	187
Quadro 8.3 - Reprovações ao longo da trajetória escolar (%)	188
Quadro 8.4 - Motivos para reprovações (%)	189
Quadro 8.5 - Tipologia de múltiplas reprovações	190
Quadro 8.6 - Reprovações por subsistema de ensino frequentado no 2º ciclo do ensino secundário (%).....	192
Quadro 8.7 - Reprovações por sexo, escolaridade familiar, classe social da família e província de residência (%).....	193

Quadro 8.8 - Escolha da área de formação segundo o subsistema frequentado no 2º ciclo do ensino secundário (%)	198
Quadro 8.9 - Áreas de formação escolhidas, por sexo (%)	199
Quadro 8.10 - Escolha da área formação, segundo a classe social de origem (%)	200
Quadro 8.11 - Escolha da área formação, segundo o nível de escolaridade da família de origem (%).....	201
Quadro 8.12 - Escolha da área de formação, segundo o número de reprovações ao longo do trajeto escolar (%)	202
Quadro 8.13 - Escolha da área de formação, segundo interrupções ao longo do trajeto escolar (%).....	203
Quadro 9.1 - Aspirações e expetativas escolares por sexo, escolaridade familiar, classe social da família e província de residência (%)	210
Quadro 9.2 - Aspirações e expetativas escolares segundo as reprovações (%)	213
Quadro 9.3 - Aspirações e expetativas escolares segundo as interrupções (%).....	213
Quadro 9.4 - Aspirações e expetativas escolares segundo a área de formação frequentada pelos estudantes no ensino superior (%).....	214
Quadro 9.5 - Evolução das aspirações e das expetativas de inserção profissionais (%).....	215
Quadro 9.6 - Aspirações profissionais por origens e sociais perfis (%)	216
Quadro 9.7 - Expetativas profissionais por origens e sociais perfis (%).....	217
Quadro 9.8 - Aspirações profissionais segundo a trajetória escolar (%)	219
Quadro 9.9 - Evolução das aspirações e expetativas profissionais (%)	220
Quadro 9.10 - Evolução das aspirações profissionais por áreas de formação (%).....	222
Quadro 9.11 - Evolução das expetativas profissionais por áreas de formação (%)	223
Quadro 9.12 - Aspirações profissionais dos estudantes de ciências da educação por sexos (%)	224
Quadro 9.13 - Expetativas profissionais dos estudantes de ciências da educação por sexos (%)	225
Quadro 9.14 - Variáveis preditoras das aspirações e expetativas escolares (regressão logística binária)	228
Quadro 9.15 - Variáveis preditoras das aspirações e expetativas escolares (regressão logística binária)	229

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1- Regiões académicas e universidades públicas existentes hoje em Angola	130
Figura 5.2 - Evolução da taxa bruta de escolaridade entre 2009 e 2016 (%).....	136
Figura 6.1 – Modelo de análise	151
Figura 7.1 - Estudantes inquiridos por sexo (%).....	158

INTRODUÇÃO

Os sociólogos falam em desigualdades sociais para descrever as diferenças sistemáticas e persistentes que existem entre os indivíduos no acesso a bens materiais ou simbólicos. Estas diferenças, que ocorrem independentemente das capacidades e desempenhos dos indivíduos, “tendem a cristalizar-se e a formar categorias sociais duradouras, que podem ser categorias de classe, de género, étnico-raciais, de *status*, de idade ou outras” (Machado, 2015: 5).

As desigualdades sociais resultam essencialmente do modo como as instituições funcionam. Neste sentido, estudos realizados no âmbito da sociologia da educação destacam que a escola tem contribuído diretamente para a reprodução das desigualdades sociais. Por outras palavras, esta instituição converte as desigualdades sociais em desigualdades escolares tanto a nível dos currículos académicos, como do código linguístico utilizado, e ainda no modo de organização e conhecimentos profissionais dos docentes (Bourdieu e Passeron 1970; Bernstein, 1975).

As instituições escolares angolanas não são exceção. Durante o regime colonial o acesso à instrução em geral (e ao ensino superior em particular) era claramente condicionado pela camada social de origem, cor da pele, local de nascimento (Portugal Continental/Luanda/interior de Angola) e meio de residência. (cf. Silva 1992-94, Carvalho 2003).

Entre 1975 e 2016 foram implementadas várias políticas públicas destinadas à reformulação do sistema de ensino superior e ao alargamento das oportunidades de acesso a todos os estratos da sociedade. Este processo reformista contribuiu para o crescimento do número de instituições de ensino superior e do número de estudantes. Porém, apesar do referido processo reformista, há um grande défice de estudos que abordem com rigor a problemática dos efeitos da expansão do ensino superior sobre a maior ou menor seletividade social no recrutamento da população estudantil, sobre as trajetórias e escolhas escolares dos estudantes e sobre os seus projetos profissionais e escolares.

Sendo assim, a presente investigação procura contribuir para o preenchimento desta lacuna, propondo-se analisar a importância que as origens e os perfis sociais dos estudantes têm nas suas trajetórias e escolhas escolares e, por sua vez, o impacto que estes três conjuntos de fatores (origens e perfis, trajetórias e escolhas) têm nas aspirações e expectativas escolares e profissionais dos estudantes universitários em Angola. Este objetivo deu origem às seguintes questões a que esta tese visa responder:

- i) Qual é a origem de classe dos estudantes universitários em Angola?

- ii) Que recursos socioeducacionais detêm os seus pais?
- iii) Em termos geográficos, de onde são provenientes os estudantes que acedem ao ensino superior em Angola?
- iv) Que diferenças de composição sexual se observam na distribuição dos estudantes por áreas de formação?
- v) Até que ponto jovens de diferentes origens sociais têm também probabilidades diferenciadas de acesso ao ensino superior em Angola?
- vi) Estas origens sociais serão diferenciadas de curso para curso?
- vii) Como variam as trajetórias de escolarização dos estudantes em função das suas origens e perfis sociais?
- viii) Que impacto o percurso escolar pré-ensino superior tem sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior?
- ix) Que relações existem entre as trajetórias escolares pré-ensino superior e as escolhas realizadas no contexto do ensino superior?
- x) Que aspirações e expetativas têm os estudantes quanto ao seu futuro escolar e profissional?
- xi) Como variam as aspirações e expetativas (escolares e profissionais) em função das origens e perfis sociais?
- xii) As aspirações e expetativas são diferenciadas em função das trajetórias e escolhas escolares?

Tudo indica que o subsistema de ensino superior angolano reproduz as desigualdades sociais quer a nível do acesso, como das trajetórias e escolhas escolares e ainda a nível das orientações prefigurativas dos estudantes, nomeadamente as aspirações e as expetativas.

No que se refere aos procedimentos de operacionalização da presente pesquisa, adotou-se uma estratégia metodológica de tipo extensivo. Quer dizer, trata-se do estudo extensivo das origens e perfis sociais dos estudantes, das trajetórias e escolhas escolares, bem como das suas expetativas escolares e profissionais. A opção por esta metodologia resulta na necessidade de produzir conhecimento em extensão sobre os estudantes nas dimensões acima referidas (origens e perfis sociais, percursos e escolhas escolares, aspirações e expetativas).

Para o efeito, recorreu-se à aplicação de 973 questionários a estudantes de licenciatura do 1º ano de duas universidades públicas angolanas, nomeadamente, a Universidade Agostinho Neto (UAN) localizada na primeira região académica, a funcionar em Luanda e na província do Bengo (com sede em Luanda), e a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) localizada na sexta região académica, abarcando as províncias da Huíla e Namibe (com sede no Lubango).

Também foram inquiridos os estudantes do 1º ano de licenciatura de dois Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED de Luanda e ISCED da Huíla).

Esta tese está estruturada em 9 capítulos. No primeiro capítulo é feito um balanço das principais abordagens teóricas que marcaram a evolução do pensamento sociológico sobre as desigualdades sociais na escola, tendo em conta, por um lado, a classe social de origem e a organização escolar e, por outro lado, a composição sexual dos estudantes, a localização territorial das suas residências e ainda a sua origem étnica e racial.

No segundo capítulo é examinado um conjunto de indicadores relativos à evolução do número global de matrículas no ensino superior. São ainda analisadas as fases de expansão dos sistemas de ensino superior e é aprofundado o debate em torno das desigualdades de acesso e permanência no referido sistema, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

No terceiro capítulo procura-se compreender teoricamente como os estudantes realizam as suas escolhas escolares. Posteriormente, identificam-se os principais fatores que influenciam as referidas escolhas. Para alcançar estes objetivos são analisadas as teorias da escolha racional e a perspetiva disposicionalista.

As orientações prefigurativas, nomeadamente aspirações e expectativas, são abordadas no quarto capítulo. Neste sentido, é apresentada inicialmente uma breve distinção entre ambos os conceitos. Na sequência, é recenseado um conjunto de variáveis que influenciam as referidas orientações.

No quinto capítulo examina-se a composição estrutural e a evolução diacrónica do ensino superior em Angola no período compreendido entre 1962 e 2016. Esta abordagem permite compreender, por um lado, a conjuntura política e social que marcou o surgimento do ensino superior e, por outro lado, identificar as principais reformas destinadas à reorganização e expansão da rede pública e privada de instituições de ensino superior no país.

No sexto capítulo, relativo à metodologia, aborda-se dois aspetos fundamentais: o modelo de análise elaborado a partir do enquadramento teórico e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de terreno.

Os capítulos 7, 8 e 9 são mais orientados para a análise empírica. No sétimo damos conta do perfil sociodemográfico dos estudantes mediante a análise de um conjunto de variáveis como o sexo, a idade, o estado civil, a condição perante o trabalho, a profissão e a situação na profissão. Posteriormente, é feita a caracterização das origens sociais dos mesmos no que diz respeito à classe social, nível de escolaridade dos progenitores e em termos socioterritoriais (capítulo 7).

O oitavo capítulo faz a caracterização das trajetórias e escolhas escolares dos estudantes e no nono capítulo caracterizamos as orientações prefigurativas dos estudantes, nomeadamente as suas aspirações e as expectativas escolares e profissionais.

Na conclusão apresenta-se um balanço dos principais resultados desta pesquisa. Com base nestes resultados apresentamos algumas recomendações passíveis de serem implementadas no âmbito das políticas públicas para o ensino superior. São ainda apresentadas pistas para futuras investigações.

A terminar, resta-nos referir que o presente trabalho é um contributo para o desenvolvimento da investigação sociológica sobre as desigualdades sociais perante a escola em Angola, investigação que está numa fase de institucionalização inicial.

CAPÍTULO 1 – ORIGENS SOCIAIS E DESIGUALDADES ESCOLARES

As desigualdades sociais de educação têm ocupado um lugar central na produção sociológica. Inúmeros relatórios internacionais, publicados desde 1960, constataam que os alunos oriundos das elites e das novas classes médias têm, no geral, trajetórias escolares mais longas e bem-sucedidas. Contrariamente, os filhos das classes menos favorecidas têm, em média, trajetórias escolares marcadas por insucesso escolar.

Neste sentido, no presente capítulo serão apresentados, num primeiro momento, alguns estudos e abordagens teóricas que marcaram a evolução do pensamento sociológico sobre as desigualdades em educação tendo em conta a origem social de classe. Abordar-se-á ainda a problemática da organização da escola como fonte geradora de insucesso e de desigualdades escolares.

O segundo momento é dedicado à abordagem das «novas desigualdades» existentes nos diferentes sistemas de ensino. Especificamente, pretende-se compreender como se estruturam as desigualdades escolares tendo em conta as questões de género, localização territorial, origem étnica e pertença racial. Para o efeito, recorre-se a um conjunto variado de estudos realizados tanto no contexto dos países desenvolvidos como em países em desenvolvimento.

1.1. As desigualdades sociais nas trajetórias escolares: estudos e perspetivas teóricas

Com o término da Segunda Guerra Mundial a Europa viveu um período histórico marcado por profundas transformações políticas, económicas e demográficas, cujo impacto nos sistemas educativos foi enorme (Sebastião, 2009). A nível económico, os países ocidentais conheceram um longo ciclo de prosperidade, que permitiu a montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social, englobados sob a designação de Estado-providência. O objetivo principal destes sistemas era a promoção da “igualdade social através da luta contra as desigualdades” (Nogueira, 1990: 51). A nível demográfico verifica-se então um forte crescimento das taxas de natalidade o que se traduziu numa explosão populacional. Em consequência destas transformações, e como resultado da aplicação de programas de expansão da escolaridade, registou-se nos países industrializados um crescimento substantivo dos efetivos escolares.

Não obstante, diferentes estudos convergem em afirmar que a escola tem contribuído diretamente para o reforço de vários tipos de desigualdades educacionais. Este facto conduz à

interrogação sobre “as condições históricas em que diferenças de percursos escolares podem ser interpretadas em termos de desigualdades escolares”. (Lahire, 2003a; 2008a). Em resposta, o mesmo autor escreve: “o discurso sobre as desigualdades sociais no acesso à escola somente pode instaurar-se quando a cultura escolar se torna um valor social coletivamente compartilhado” (Lahire, 2003a: 993).

Nos anos 50 e 60 do século XX, a sociologia da educação, através da pesquisa empírica, vai constatar que a expansão dos sistemas educativos não será traduzida na redução das desigualdades na escola, ou seja, “os estudos sociológicos não deixavam de evidenciar a relação entre o êxito escolar e a origem social dos alunos” (Crahay, 2002:93). A este respeito, dispõe-se de dados de pesquisas extensivas desenvolvidas na Inglaterra, França e nos Estados Unidos.

Na Inglaterra a forma tomada por estes estudos ficou conhecida com o nome de “aritmética política” (Nogueira, 1990) e eles nascem ligados às pesquisas sobre mobilidade social realizadas na London School of Economics sob a direção de David Glass (Mónica, 1981: 11). Nesta fase, destacaram-se, por um lado, sociólogos como Jean Floud e A.H. Halsey, “com o estudo da influência da origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolares dos alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias” (Seabra, 2010: 34-35), e, por outro, Bernstein, que desenvolveu estudos profundos sobre a influência que o uso e o domínio da linguagem têm no desempenho escolar dos estudantes provenientes das distintas classes sociais (Bernstein, 1975; Domingos *et al.*, 1985). Os primeiros, recorrendo a um vasto inquérito dirigido a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes de Londres, identificam uma clara relação entre o sucesso escolar e os altos níveis de escolaridade dos pais, ou seja, “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade económica os que têm melhores resultados, mas os que têm condições culturais favoráveis” (Seabra, 2010: 35). Bernstein (1975) defende a existência de uma relação entre o uso do que chama “código restrito” da língua (identificado nas famílias operárias) e o insucesso escolar. Por outras palavras, as crianças das camadas sociais menos privilegiadas ao ingressarem no sistema de ensino enfrentam uma descontinuidade entre o código linguístico utilizado na família e o “código elaborado” que regula o sistema de comunicação da escola, código este que é mais acessível para os filhos das classes privilegiadas.

No quadro dos estudos sobre as desigualdades sociais de educação foram igualmente publicados relatórios nacionais ingleses¹ e norte-americanos. Assim, James Coleman e sua equipa (1966), a pedido do governo norte-americano, realizaram um estudo onde foi analisada uma amostra composta por 650.000 alunos matriculados em mais de quatro mil escolas primárias e secundárias. O objetivo principal deste estudo era o de avaliar o nível de concretização da igualdade de oportunidades em todas as instituições públicas de ensino. Esta avaliação foi realizada tendo em conta variáveis como: raça, religião, origem nacional, entre outras. Segundo Pinto (1999), este estudo foi histórico em termos de abordagem à igualdade de oportunidades, equacionando-a “não em termos de igualdade de acesso, mas como igualdade de sucesso”, bem como pelo facto dos seus resultados terem abalado as convicções quer do ponto de vista dos políticos como da comunidade científica.

Os resultados deste estudo demonstraram que as diferenças de resultados entre os alunos provenientes das diferentes classes sociais (privilegiadas ou menos privilegiadas), bem como entre os alunos brancos e negros, tendem a manter-se ou a acentuar-se com os processos de escolarização em benefício dos alunos com origens mais privilegiadas. O referido estudo revela ainda a existência de maior desigualdade de resultados escolares no interior de cada escola do que entre as escolas, conduzindo à falsa ilação de que a qualidade da escola não influencia o desempenho escolar dos alunos. Deste modo, as desigualdades escolares seriam mais explicadas por fatores familiares e individuais do que pela atuação da escola, ou seja, as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes e o peso da origem social era preponderante. Apesar de as suas principais conclusões permanecerem válidas, este estudo tem sido objeto de várias críticas (Martins, 2012). Alguns autores criticam a ordem com que introduziu os vários blocos de variáveis para testar o seu modelo (apoiado na equação da regressão), inflacionando a importância do primeiro, relativo ao meio familiar, idade e sexo, questionando-se inclusive se o tipo de análise de dados seria o mais indicado (Crahay, 2002; Martins, 2012).

Em França, os estudos empíricos sobre as desigualdades educacionais têm origem nos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), criado em 1945 sob direção de Alfred Sauvy (Derouet, 2002). Neste instituto, demógrafos e sociólogos bastante conhecidos como Alain Girard, Henri Bastide, Paul Clerc e o próprio Alfred Sauvy inauguravam, assim, um recenseamento da população escolarizada, procurando conhecer as

¹ Segundo Seabra (2010), no Reino Unido foi publicado em 1967 o Relatório Plowden, cujo objetivo principal era analisar a igualdade de oportunidades na escola primária.

condições de seleção e de frequência do sistema escolar, e os mecanismos de orientação no interior dele. Com base em descrições estatísticas, estes investigadores relacionaram o lugar ocupado pelo educando no sistema de ensino (ano de escolaridade, tipo de estudos, estabelecimento de ensino, etc.) com uma série de variáveis tais como a idade, sexo, tamanho da família, ordem de nascimento, habitat, desempenho escolar anterior, etc.), estabelecendo pioneiramente na França um estudo da “estratificação social da escolaridade” (Nogueira, 1990: 54).

Estas descrições estatísticas foram realizadas em intervalos regulares, o que permitiu aos investigadores do *Instituto Nacional de Estudos Demográficos* (INED) desenvolver uma longa série de estudos longitudinais dos quais se destaca o inquérito de 1962-72 (Girard e Bastide, 1982). Recorrendo a uma amostra representativa à escala nacional, composta por 17.461 alunos, os referidos investigadores analisaram a trajetória escolar desses alunos (que tinham concluído o último ano do ensino primário em 1962) durante dez anos (1972). Os resultados destas pesquisas publicados em diferentes momentos na revista *Population*² confirmavam a persistência de desigualdades significativas no acesso ao sistema de ensino por parte dos descendentes das classes populares, sendo que estas desigualdades agravam-se à medida que o aluno avança em seus estudos. Os referidos autores, constatam também que as origens familiares e sociais (classe social) pesavam significativamente na trajetória escolar dos alunos.

Analisando os resultados desse e de outros estudos realizados pelo INED, Nogueira (1995) salienta que a análise dos dados demonstrou que dois fatores estavam diretamente relacionados com o aumento da probabilidade de ingresso no ensino superior: o primeiro consiste na conclusão da escola primária sem retenção. O segundo refere-se ao desempenho do estudante durante essa etapa da escolaridade. Porém, escreve a autora:

O desempenho escolar não é independente do meio social de pertencimento (...) as possibilidades estatísticas de acesso e de sucesso nos segmentos prestigiados e seletivos do sistema escolar são muito desiguais segundo a categoria socioprofissional da família (Nogueira, 1995: 61).

² De 1963 a 1969 foram publicados sete artigos na revista *Population*. Em 1970 foi publicada uma coletânea de textos, intitulada *Population et Enseignement*, que reuniu os trabalhos desenvolvidos pelo INED realizados na década de 60 (Girard e Bastide, 1982: 39).

Ainda em França, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1970), inspirados sobretudo em Marx, Durkheim e Weber, apresentaram uma explicação para as desigualdades escolares ao formularem a teoria da violência simbólica. Estes autores consideram a escola como um espaço caracterizado por situações de violência simbólica arbitrária: “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (Bourdieu e Passeron 1970: 24). Esta arbitrariedade da ação pedagógica manifesta-se num duplo sentido: por um lado, porque as relações de força entre os grupos ou classes sociais servem de fundamento à comunicação pedagógica; por outro lado, porque é essa força que permite a imposição de determinadas significações, selecionadas como dignas de serem transmitidas em função de uma classe social.

Deste modo, perante um duplo arbítrio (“arbítrio do poder” e “arbítrio da seleção”), a ação pedagógica desenvolvida no âmbito da instituição escolar constitui-se sempre como uma violência simbólica porque visa impor e inculcar certas significações, selecionando umas e excluindo outras. Com base nesta seleção, e no quadro de uma relação de forças desigual, a escola impõe significados que reproduzem a ordem dominante, contribuindo por isso para “a reprodução de relações de força que põe este arbítrio cultural em posição dominante” (Bourdieu e Passeron, 1970: 31).

Mais adiante, estes autores postulam que o sucesso diferencial da ação pedagógica (AP) exercida sobre as diferentes classes sociais depende da relação desta ação pedagógica com o *ethos* pedagógico e cultural próprio das diferentes classes sociais, inculcado como *habitus primário*;

O bom resultado de uma ação pedagógica determinada numa formação social determinada é função do sistema das relações entre o arbítrio cultural que impõe essa ação pedagógica, o arbítrio cultural dominante na formação social considerada e o arbítrio cultural inculcado na primeira educação nos grupos ou classes de onde são originários aqueles que sofrem essa ação pedagógica (Bourdieu e Passeron, 1970: 53).

Bourdieu e Passeron consideravam que as classes sociais representadas no sistema de ensino eram caracterizadas por uma distribuição desigual do capital linguístico escolarmente rentável que a escola, enquanto sistema autónomo, esconde sob uma aparente capa de igualdade formal perante provas e processos de seleção idênticos. Para estes autores, o sucesso da comunicação pedagógica realizada no quadro da ação pedagógica dependeria do “grau em que [os alunos] dominam o código cultural da comunicação pedagógica”. Esse domínio varia em

função da distância existente entre o arbítrio cultural imposto pela escola e a cultura inculcada pela família de origem. Assim, para os descendentes das classes dominantes a cultura escolar seria a sua própria cultura; em contrapartida, para os alunos das demais classes seria uma cultura imposta (Bourdieu e Passeron, 1970: 53-54).

Em resumo, o argumento destes sociólogos é, então, que o sistema de ensino favorece certas classes ao “dissimular a seleção social sob as aparências da seleção técnica e ao legitimar a reprodução das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (Bourdieu e Passeron 1970: 190).

Apesar de predominar durante algum tempo como modelo explicativo, a teoria da reprodução foi muito criticada. Os críticos da teoria apontam falhas com relação ao limitado grau de autonomia que Bourdieu e Passeron conferem às escolas em relação às estruturas de dominação social; à redução dos conteúdos escolares ao rótulo de “arbitrário cultural dominante”; e à desconsideração da diversidade interna do sistema de ensino (Nogueira e Nogueira, 2002).

Na perspectiva de Dubet (2003), a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais. Assim, pode-se observar que a escola desempenha um papel autónomo na formação dos mecanismos de exclusão, uma vez que o aluno de um meio favorecido que fracassa na escola é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas oportunidades de inserção profissional.

Ao realizar as suas análises sobre as desigualdades de educação com base no conceito de classe social, Bourdieu tem sido criticado por, pelo menos, duas razões principais. Em primeiro lugar, várias pesquisas têm acentuado que a categoria *classe social* não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo as suas práticas escolares; além disso, a divisão em frações de classe utilizada por Bourdieu “seria por demais abrangente para captar certas diferenças entre as famílias” (Nogueira e Nogueira, 2002: 26).

Em segundo lugar, os críticos da teoria de Bourdieu e Passeron questionam também os processos de formação e transmissão do *habitus* familiar, ou seja, “esse *habitus* não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático por «osmose»” (Nogueira e Nogueira, 2002: 26). É neste sentido que Bernard Lahire (2008b), num trabalho intitulado “Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável”, salienta a necessidade de se estudar a dinâmica interna de cada família para entender o grau e modo como os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais são ou não transmitidos aos filhos. Deste modo, Lahire evidencia

os limites da explicação macrossociológica bourdieusiana e lança as bases para uma sociologia da educação à escala individual.

Para o efeito, o autor investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças oriundas de famílias populares, que frequentavam a 2ª série do correspondente ao ensino primário na França, e as suas configurações familiares. No decurso da sua análise empírica, Lahire ressalta que para se compreender as relações que uma criança tem com a escola, e os resultados que alcança na mesma, não bastaria, por exemplo, identificar a presença ou ausência de pais com capital cultural elevado. Seria preciso identificar se esse capital encontra as condições de sua transmissão no interior da configuração familiar em que o indivíduo está inserido e da qual fazem parte não apenas os pais, mas também irmãos, tios, avós, entre outros. Seria necessário considerar ainda outros elementos, como:

As formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições económicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico que interferem no processo de socialização de cada indivíduo e que se repercutem em sua relação com o mundo escolar (Lahire, 2008b).

Nogueira e Nogueira (2002), resumindo as críticas feitas a Bourdieu relativas tanto à transmissão do capital cultural quanto à questão da classe social, e apoiados em Charlot (2000), escrevem:

As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um habitus de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (Nogueira e Nogueira, 2002: 27).

Depois desta investigação (Bourdieu e Passeron, 1970), e no quadro da massificação dos sistemas educativos, Prost (1992), sociólogo francês, relança o debate sobre a democratização do sistema de ensino. Este autor, analisando as transformações que ocorreram no sistema de ensino francês entre 1945 e 1990, reconhece a existência de uma democratização quantitativa. No entanto, ela não suprimiu as desigualdades. Neste sentido, a democratização quantitativa do sistema de ensino não foi acompanhada por uma democratização qualitativa e as desigualdades no acesso à educação, embora se tenham reduzido, não desapareceram.

Em 1995 foram publicados dois artigos que voltaram a analisar a democratização do ensino em França. Trata-se dos trabalhos de Goux e Maurin (1995) e de Euriat e Thélot (1995). Os primeiros, recorrendo aos resultados dos inquéritos de Formação e Qualificação Profissional (FQP), realizados em França nos anos 1970,1977,1985 e 1993, desenvolvem uma profunda análise da evolução das desigualdades de oportunidades. Os resultados deste estudo revelam que, ao longo do período temporal em análise, a evolução das desigualdades não terá “seguido uma tendência firme, nem no sentido de uma redução nem no de um reforço” (Goux e Maurin, 1995: 115). Contudo, em dissonância com as conclusões anteriores, Euriat e Thélot (1995) salientam que, apesar de as desigualdades sociais de acesso não terem sido suprimidas, elas registaram uma redução que não pode ser negligenciada.

Num trabalho de balanço sobre as desigualdades sociais na escola, Duru-Bellat (2005) distingue os mecanismos individuais, contextuais, assim como as desigualdades resultantes do sucesso escolar, daquelas que decorrem de fenómenos de orientação e de escolhas escolares. Analisando as desigualdades de educação nos diferentes níveis de ensino, a referida autora conclui que, de início, as desigualdades entre as crianças já se encontram presentes na educação pré-escolar, e a escola não consegue opor-se a elas:

Não é de admirar, portanto, se as desigualdades sociais e de sexo se observem já nos primeiros anos do [ensino pré-escolar]³. Elas são particularmente nítidas a partir da idade de 4 a 5 anos, na esfera verbal: a diferença entre as crianças cujo pai tem uma profissão superior ou média e os filhos dos operários não qualificados é de 1,2 desvio-padrão (Duru-Bellat 2005: 16).

Estas desigualdades iniciais acumular-se-ão pouco a pouco no ensino primário e, de maneira mais acentuada, no início do *collège*. Neste sentido, refere Duru-Bellat, o simples facto de se ter um pai de profissão superior e não um pai operário aumenta em 10,5% a chance de se concluir o ensino primário sem repetência, ou ainda o simples facto de se ter uma mãe que possua pelo menos o *baccalauréat*, mais ainda do que um diploma de curso profissionalizante, faz tal chance aumentar em 11,4%.

³ O sistema de ensino francês é subdividido em cinco níveis. Entre os 2 e 5 anos de idade a criança frequenta o ensino pré-escolar. Aos 6 anos ingressa no ensino primário com uma duração de cinco anos, e, em seguida, vai para o *collège* que corresponde ao 1º ciclo do ensino secundário. Segue-se o *lycée* (ensino médio) que pode conduzir a realização de uma prova conhecida como *baccalauréat*, a qual avalia se o aluno alcançou o nível desejado para frequentar o ingresso no ensino superior.

Esse fenómeno de “incorporação” da influência das origens sociais no desempenho escolar, associado a uma seleção mais ou menos rigorosa, faz com que a partir do *lycée*, e mais ainda no ensino superior, a origem social deixe de estar especificamente relacionada ao êxito escolar. Assim, nesse nível, a diferenciação entre os cursos cria “microambientes” relativamente homogêneos socialmente, e as desigualdades sociais passam então a agir mais “entre-carreiras” do que intra-carreiras” (Duru-Bellat 2005: 22).

Reitere-se que neste nível de ensino os alunos devem escolher uma especialidade de *baccalauréat*, que determina em grande medida a orientação no ensino superior e suas perspectivas profissionais. Assim, as escolhas dos alunos exprimem uma lógica de distinção social: são os filhos dos profissionais superiores que têm maior acesso às áreas científicas e, em contrapartida, os descendentes dos meios populares optam por áreas que levam a um “*baccalauréat* profissional”.

Em Portugal, a informação disponível sobre a relação das desigualdades escolares com as desigualdades sociais é bastante escassa e não permite uma avaliação rigorosa da evolução da “incidência da seletividade escolar e /ou do acesso aos diferentes níveis de ensino” (Seabra, 2010: 42-43). Para isto, refere Sebastião (2009), concorrem vários fatores: a falta de indicadores estatísticos de nível nacional sobre as origens sociais dos alunos, e a preponderância de estudos de caso sobre as desigualdades sociais de educação. No entanto, destacam-se, no final dos anos 70 e princípio dos anos 80, estudos desenvolvidos pelo Gabinete de Investigações Sociais (GIS) centrados na problemática do acesso à escola e do insucesso escolar em função da classe social (Cruzeiro e Antunes, 1977, 1978; Grácio e Miranda, 1977; Miranda 1978)⁴. Os resultados destes estudos demonstram que, à semelhança de outros países, em Portugal observa-se, também, uma forte correlação do insucesso escolar com a classe social dos alunos.

Seabra (2010), analisando a informação estatística nacional sobre a condição social dos alunos e a sua relação com a reprovação, referente aos anos 1989 e 1990, confirma que o insucesso recai com particular incidência sobre os alunos oriundos de famílias operárias ou que

⁴ Esta preocupação com as desigualdades escolares pode ser observada nas palavras de Grácio e Miranda (1977: 722): “É importante pôr a nu, através dos limitados recursos instrumentais, a relação entre o insucesso escolar e a origem social das crianças, isto é, o fenómeno de seleção escolar que, desde a escola primária, tem permitido que os filhos da burguesia e dos «doutores» se tornem doutores, enquanto a maioria da população trabalhadora tem fornecido mão-de-obra barata para os campos e para as fábricas”.

desenvolvem atividades ligadas à agricultura (assalariados ou por conta própria) e em famílias pouco escolarizadas. Por outro lado, são identificados valores mínimos junto dos alunos cujos pais têm ensino superior, especialmente entre os que são filhos de professores.

Ainda no contexto português, destacam-se pela sua abrangência os estudos realizados no âmbito do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/GEPE)*. Neste sentido, Machado *et al* (2011), recorrendo aos dados levantados pelo referido observatório, caracterizam em termos sociais e escolares 67.043 alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade. Especificamente, identificam as origens sociais, o desempenho escolar e as expectativas dos alunos⁵. Os resultados deste estudo revelam que, do ponto de vista das origens sociais, os alunos inquiridos são oriundos dos grupos sociais mais favorecidos. Em conjunto, a categoria dos “empresários dirigentes e profissionais liberais”, bem como dos “profissionais técnicos e de enquadramento”, representam 47.3% dos alunos inquiridos. Em sentido contrário, verifica-se um menor peso percentual nas categorias de classe menos privilegiadas, nomeadamente os “trabalhadores independentes” (10,1%), Contudo, referem os autores, estes dados, comparados com os dados de 2007/08, revelam a existência de um processo de recomposição das origens de classe dos estudantes que ingressam no ensino secundário:

Em 2007/08, o peso percentual das famílias de “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” era muito maior (41,4%). Já em 2010/11, esse peso sofre uma redução substancial e outras categorias registam aumentos significativos. As três categorias de classe menos dotadas de recursos – trabalhadores independentes, empregados executantes e operários – aumentaram todas a sua expressão percentual, particularmente as famílias operárias, que passam de 11,1% para 18,1%. Esta recomposição das origens de classe dos estudantes à entrada do secundário significa que houve maior democratização do acesso a esse nível de ensino (Machado *et al.*, 2011: 36).

Relativamente ao desempenho escolar, os resultados indicam a existência de uma correlação positiva entre as origens sociais e a classificação obtida no 9.º ano, bem como a ocorrência de reprovações ao longo do percurso escolar. Deste modo, os descendentes de famílias mais escolarizadas e pertencentes a uma classe social com mais capitais, particularmente os “profissionais técnicos e de enquadramento, são os que mais conseguiram classificações altas e que menos reprovam” (Machado *et al.*, 2011: 122). Em contrapartida, os

⁵ Nesta secção do trabalho não serão apresentados os resultados relativos às expectativas sociais dos alunos. Eles serão objeto de análise nos próximos capítulos.

alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, nomeadamente os operários, empregados executantes e trabalhadores independentes têm em média classificações mais baixas e apresentam níveis elevados de reprovações.

Alguns estudos abordam a problemática das desigualdades sociais nas trajetórias de escolarização, tendo como objeto de estudo a própria escola. Estas pesquisas, “vulgarmente designadas pelo estudo dos efeitos-escola (turma ou professor)” (Seabra, 2010:55), analisam os processos em curso no interior das escolas, procurando mostrar que as escolas “fazem a diferença” nos bons ou maus desempenhos dos estudantes (Bressoux, 2011). Inicialmente, estes estudos foram realizados nos Estados Unidos entre os anos 50 e 60 do século passado num contexto político caracterizado pelo debate sobre a igualdade de oportunidades. As primeiras pesquisas do tipo *input-output* procuravam responder à seguinte questão:

Em que medida as variações nos *inputs* caracterizadas pelo meio onde vivem os alunos, fora da escola e as características globais do público de alunos, podem determinar as variações dos *outputs* caracterizados pelas aquisições cognitivas dos alunos [?] (Bressoux, 2003: 44).

Em resposta, constata-se que, globalmente, o efeito-escola não é significativo, ou seja, “o conjunto de fatores controlados somente explica em proporções relativamente modestas os resultados dos alunos: os modelos estimados raramente explicam mais do que 15 a 20% da variância do sucesso dos alunos e frequentemente muito menos” (Bressoux, 2003: 45).

Uma vez que os estudos do tipo *input-output* não trouxeram provas convincentes da existência do efeito escola, na década de 70 os investigadores redirecionam o foco da abordagem de forma a identificarem os processos concretos do cotidiano escolar que influenciam o desempenho escolar dos estudantes oriundos das diferentes classes, com particular realce para os estudantes oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos.⁶

Do ponto de vista dos resultados destas pesquisas, constatou-se que a ação de cada escola e de cada professor pode influenciar o desempenho escolar dos estudantes: a) Os sistemas educativos que privilegiam a heterogeneidade social das escolas e das turmas beneficiam os estudantes oriundos dos meios sociais menos privilegiados (Seabra, 2010; Lafontaine, 2011); b) Os professores tendem espontaneamente a aumentar as expectativas em relação aos alunos oriundos de meios mais privilegiados, que “possuem os códigos da

⁶ Para uma revisão mais completa sobre os estudos publicados neste domínio, consultar Seabra (2010) e Bressoux (2003; 2011).

comunicação e compreendem as regras do «ofício de aluno»” (Lautier, 2011). Em relação ao ensino superior, Costa *et al.* (2014: 205) reconhecem a influência do efeito escola ou professor no modo como os alunos estudam, ou seja, destacam a importância de fatores “organizacionais e interacionais na integração académica e social dos mesmos⁷”.

É importante referir que o processo de expansão dos sistemas educativos e o consequente crescimento das oportunidades de acesso registado nos países ocidentais, durante os anos 1950 e 1960, não é análogo à realidade dos países em desenvolvimento, particularmente, aqueles que se situam no continente africano. A título de exemplo, em Angola, durante o regime colonial, a escola⁸ constituiu-se num agente “reprodutor da ideologia colonial, principalmente na década de 60 [do século XX]” (Vieira, 2002: 17). Vários autores (Silva, 2003; Soares, 2003 e Zau, 2009) referem que nessa mesma década a escola era frequentada maioritariamente por indivíduos provenientes dos grupos sociais mais privilegiados (de raça branca), ficando de fora grande parte da população africana desprovida de recursos:

Apenas 3% da população africana era escolarizada. O ensino profissional elementar contava com menos de 500 alunos africanos e a Escola Normal para monitores tinha aproximadamente 300 alunos. Os filhos de africanos que conseguiam inscrever-se na Universidade em Portugal eram raros (Pacheco, 1996: 213).

Nos anos posteriores foram efetuadas algumas reformas no sentido de garantir o maior acesso da população africana desprovida de recursos⁹. Contudo, estas reformas não se traduziram em igualdade de oportunidades perante o sistema de ensino, ou seja, 85% dos filhos

⁷ Especificamente, destacam a importância de fatores como tipo de ensino (subsistema universitário ou politécnico), área de estudos, organização curricular do curso, práticas pedagógicas, tamanho das turmas, formas de avaliação dos estudantes, condições infraestruturais à disposição dos estudantes (edifícios, laboratórios, salas de estudo entre outros) (Costa *et al.*, 2014: 205).

⁸ Do ponto de vista oficial o sistema de educação formal foi implantado em Angola a 14 de Agosto de 1845. Este sistema de educação era ministrado tanto em escolas públicas como em escolas missionárias (administradas pelas igrejas católica e protestante) (Zau, 2009).

⁹ Em 1961, após o início da luta armada de libertação nacional, as autoridades coloniais implementaram uma nova política educacional assente em três vertentes: “em primeiro lugar, a modificação legal/institucional do sistema de ensino; em segundo lugar, uma modificação dos programas, acompanhada por uma certa alteração da pedagogia; finalmente, e talvez sobretudo, uma expansão extraordinária do sistema escolar” (Silva, 2003: 66-67). É no quadro desta nova política que surge o programa “Levar a Escola à Sanzala”, elaborado por Amadeu Soares.

estratos desfavorecidos não tinham oportunidade de estudar (Zau, 2009: 263). O mesmo autor refere que, em 1973, estavam matriculados no ensino primário 512.942 alunos, sendo um terço dos referidos alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas, designadamente, a burguesia e grandes fazendeiros; pequena burguesia e pequenos fazendeiros; bem como funcionários públicos e técnicos¹⁰.

Na perspetiva de Vieira (2002: 19), as classes mais desfavorecidas viram aumentar as suas oportunidades de acesso à escola no período que sucedeu à proclamação da independência, ou seja, foram implementadas várias reformas que visaram “democratizar o acesso à escola e combater a discriminação existente no espaço escolar antes da independência”. Em consequência, o número total de alunos matriculados no ensino primário passou de 512.942, em 1973, para 1.026.291, em 1977 (Zau, 2009).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a expansão do sistema de ensino angolano verificada no período pós-independência permitiu que as classes sociais mais desfavorecidas tivessem acesso à escola. Todavia, estudos mais contextualizados revelam a persistência das desigualdades sociais de escolarização.

Maria Ferreira (2005) num trabalho intitulado “Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social” constata que, em Luanda, o acesso às diferentes instituições de ensino é condicionado pela classe social da família. Assim, as famílias desprovidas dos diferentes tipos de capitais (económico e cultural) optam por matricular os seus filhos em instituições de ensino sem o mínimo de qualidade, designadamente as «salas anexas» das igrejas ou salas «salas de explicação»¹¹; relativamente às famílias da pequena burguesia¹², refere a autora, apropriaram-se das instituições públicas de ensino; quanto às famílias mais

¹⁰ Num trabalho intitulado “Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial”, Paulo de Carvalho (2003) desenvolve uma tipologia de classes composta por seis grupos: operários agrícolas; protoproletariado; proletariado; mestres e capatazes; funcionários públicos e técnicos; pequena burguesia e pequenos fazendeiros; burguesia e grandes fazendeiros.

¹¹ Atualmente, grande parte destas «salas de explicação» transformaram-se em colégios privados que funcionam, muitas vezes, sem estar autorizados pelas autoridades competentes e sem o mínimo de condições de ensino e aprendizagem.

¹² A pequena burguesia é constituída por funcionários públicos pertencentes “à classe-Estado de nível mais baixo e intermédio e pequenos empresários que desenvolvem a sua atividade no sector informal” (Ferreira, 2005: 122).

privilegiadas¹³ (dotadas de capitais económicos) verifica-se que matriculam os seus filhos nas instituições privadas de elevado prestígio (externatos, colégios católicos e escolas internacionais).

Numa pesquisa realizada na província da Huíla, Jacob (2013) procurou caracterizar os alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional em termos de origem social e trajetória escolar. Do ponto de vista dos resultados, o autor constatou que ambos os subsistemas são maioritariamente frequentados por alunos descendentes de famílias dotadas de elevados capitais económico e cultural. Especificamente, observa-se que 63,7% dos alunos matriculados no 2º ciclo do ensino geral provêm da categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento; simultaneamente, a mesma categoria concentra 68,8% dos alunos matriculados no ensino técnico-profissional. Em relação ao desempenho escolar, o autor identificou um elevado número de reprovações entre os alunos oriundos da classe dos empresários, dirigentes e profissionais liberais (73%), bem como entre os descendentes dos trabalhadores independentes (80%).

Recentemente, Cecília Tchiwila (2015) procurou compreender a influência que a classe social de origem tem sobre o desempenho escolar dos alunos matriculados em duas escolas secundárias da província do Huambo, sendo uma estatal e outra privada. Os resultados desta pesquisa revelam que grande parte dos alunos que frequentam ambas as escolas é proveniente das camadas sociais mais privilegiadas, designadamente as classes média e alta. Contudo, observam-se algumas diferenças: a classe alta, que na escola católica representa 22,2% dos alunos, vê reduzir o seu peso na escola estatal, concentrando apenas 5,8% dos alunos inquiridos. Estes dados corroboram as conclusões de Ferreira (2005), uma vez que confirmam a maior concentração dos alunos das classes altas em colégios de elevado prestígio, o que demonstra que esta realidade não se limita à cidade de Luanda.

No que concerne ao desempenho escolar, a referida autora identifica uma forte correlação entre o insucesso escolar e a classe social dos alunos. Assim, “entre os alunos inseridos em famílias de classe social alta verifica-se um menor número de retenções (12% com duas ou mais reprovações) e interrupções (20,8%)” em comparação com a classe social baixa (44% e 28%, respetivamente) (Tchiwila, 2015: 29).

¹³ Segundo Ferreira (2005), a classe mais privilegiada é formada por militares de elevada patente, quadros superiores do MPLA, quadros superiores do Estado, bem como os novos empresários provenientes das Forças Armadas, do MPLA ou do Estado.

Os estudos sobre o impacto das desigualdades sociais no processo de escolarização dos alunos residentes em regiões em desenvolvimento estendem-se também ao Brasil. Neste país, registou-se, no decurso dos anos 80 e 90 do século passado, um crescimento exponencial de estudos microssociológicos sobre as desigualdades de escolarização (Pinto, 1992; Rosenberg, 1991, 1987; Hasenbalg e Silva, 1990). Os resultados destas pesquisas apontam para as seguintes conclusões:

- a) As desigualdades sociais no acesso à escola manifestam-se logo no ensino pré-escolar. Neste sentido, os filhos das classes populares encontram-se em menor número em instituições de ensino pré-escolar;
- b) Os descendentes das classes mais privilegiadas tendem a concentrar-se em instituições de ensino primário e secundário de elevada qualidade. Em contraste, os alunos oriundos dos meios populares encontram-se em maior número em escolas de menor qualidade;
- c) O desempenho escolar dos alunos das classes mais dotadas de capital é em todos os níveis superior ao desempenho dos alunos das classes menos privilegiadas;
- d) Os professores dedicam menor atenção aos alunos oriundos dos meios populares.

Estudos posteriores, realizados por Alves *et al.* (2013), revelam a persistência das desigualdades sociais de escolarização. Estes autores, analisando a influência das condições e dinâmicas familiares sobre o desempenho escolar de um conjunto de alunos matriculados no ensino fundamental (primário), reconhecem, por um lado, uma relação positiva entre o nível socioeconómico da família de origem e o desempenho escolar dos alunos, ou seja, o rendimento académico dos alunos aumenta à medida que cresce o nível socioeconómico. Por outro lado, constatam que, sempre que se controlam as condições sociais dos alunos, o desempenho escolar dos mesmos varia em função do tipo de escola¹⁴:

¹⁴ Segundo Alves *et al.* (2013), o sistema de ensino brasileiro é altamente hierarquizado “quanto à distribuição de oportunidades escolares”. No topo destacam-se as escolas privadas (de elevada qualidade) frequentadas maioritariamente pelos alunos oriundos de famílias com elevado capital económico e cultural. Seguem-se as escolas públicas federais que são igualmente reconhecidas pela excelência do seu ensino. Nas escolas federais o número de vagas é muito limitado o que torna o acesso

Um aluno que estuda na escola pública destacada obtém, em média, 6,7 pontos a mais do que obteria se estudasse numa escola pública comum; um aluno que estuda na escola pública federal ganha, em média, 13,2 pontos a mais do que ganharia se estudasse em uma escola pública comum; e um aluno que estuda em uma escola privada obtém, em média, 21,1 pontos a mais do que obteria se estudasse em uma escola pública comum (Alves, 2013: 589).

Estudos comparativos reafirmam a pertinência das variáveis escolares sobre o desempenho escolar dos alunos. Heyneman (1986) constatou que o impacto explicativo das variáveis escolares sobre o rendimento escolar dos alunos difere entre os países. Neste sentido, nos países em desenvolvimento, como, por exemplo, Índia, Tailândia, e Chile, as variáveis escolares têm um peso explicativo mais expressivo (fixando-se em 28%, 26%, e 20% respectivamente). Em sentido contrário, verifica-se que as referidas variáveis têm menor influência sobre o rendimento escolar dos alunos residentes em países desenvolvidos: Suécia (6%), Austrália (7%), Nova Zelândia (9%), Finlândia (9%) e Japão (9%).

Concluindo, a abordagem desenvolvida na presente seção permitiu constatar que a expansão dos sistemas de ensino verificada tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento não anulou o impacto das origens sociais sobre os processos de escolarização.

Os alunos provenientes de famílias detentoras de elevado capital (econômico e cultural) têm, em média, melhores desempenhos escolares. Em contrapartida, os alunos provenientes dos meios populares realizam trajetórias escolares marcadas por um elevado número de reprovações.

Relativamente à problemática da organização da escola como fonte geradora de desigualdades escolares, conclui-se que o desempenho escolar dos alunos varia em função da escola onde o mesmo se encontra inscrito. Neste sentido, os alunos inscritos em escolas de elevado prestígio obtém, em média, melhores classificações comparativamente aos que frequentam instituições de menor prestígio.

bastante restritivo. Destacam-se ainda as escolas estaduais e municipais destacadas, bem como as escolas estaduais e municipais comuns.

1.2. Outras desigualdades e seus efeitos na escola

Após ter-se abordado a problemática das desigualdades de escolarização tendo em conta as variáveis classe social e organização escolar, nesta secção será dedicada particular atenção às «novas desigualdades» existentes nos diferentes sistemas de ensino. Especificamente, pretende-se compreender como se estruturam as desigualdades escolares tendo em conta as questões de género, localização territorial, origem étnica e pertença racial. Para o alcance deste objetivo recorreu-se a um conjunto variado de estudos realizados tanto no contexto dos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

i) Desigualdades de género

O século XX é considerado, por Baudelot e Establet (1992), como século da instrução das mulheres, em consequência do crescimento das suas oportunidades de acesso ao sistema de ensino público nos diferentes níveis (primário, secundário e mais tarde superior). Este crescimento permitiu que as raparigas recuperassem o seu atraso em relação aos rapazes, uma vez que, durante o século XIX, as raparigas tinham pouco acesso à instrução formal (Épiphanie, 2011). A título de exemplo, em 1965, a taxa de participação mundial no ensino superior para os homens era de 11% e das mulheres de 6%. Passados trinta anos, a taxa de participação dos homens fixou-se em 18%, tendo a das mulheres atingido o mesmo valor percentual, para o ultrapassar nos anos posteriores (Banco Mundial, 2001).

Apesar das transformações acima referidas, a problemática das desigualdades de género era pouco estudada pelos sociólogos da educação. Duru-Bellat (1994), analisando o contexto francês, refere que, até ao início de 1990, os investigadores franceses manifestavam pouco interesse em estudar o impacto da “variável sexo” nas trajetórias escolares. Um dos primeiros trabalhos dedicado ao estudo das desigualdades de género perante a escola foi publicado em França, por Baudelot e Establet, em 1992. Estes autores constatam que em França, à semelhança de outros países desenvolvidos, as raparigas apresentam taxas de participação superiores à dos rapazes em todos os níveis do sistema de ensino. No entanto, referem os autores, a progressão da taxa de participação feminina nos diferentes níveis do sistema de ensino não terá alterado significativamente a segregação entre homens e mulheres no interior do sistema de ensino, ou seja, as orientações escolares das raparigas são marcadas por estereótipos de género.

Vários estudos convergem em afirmar que as raparigas, uma vez inseridas no sistema de ensino, apresentam, no geral, melhor desempenho escolar, comparativamente aos rapazes.

Segundo Seabra (2010: 52), o sucesso escolar das raparigas pode ser explicado mediante a conjugação de dois fatores: “as vantagens da socialização familiar no cumprimento do «ofício do aluno» e o sobreinvestimento que farão na escolaridade, como melhor meio de concretizar a sua trajetória de emancipação”. Em relação ao primeiro fator, as pesquisas evidenciam que, no quadro do processo de socialização familiar, as raparigas incorporam comportamentos e qualidades que mais se aproximam das representações que os docentes têm do «aluno ideal» e que, “em simultâneo, interferiram [nos] estereótipos de género que lhes atribuem maior esforço” (Seabra, 2010: 53).

São exemplos destas qualidades a obediência, a docilidade, atenção, autocontrolo e autonomia (Épiphanie, 2011; Duru-Bellat, 1990).

Apesar de apresentarem um melhor desempenho, as raparigas enfrentam muitas disparidades, fundamentalmente nos países em desenvolvimento. Por esta razão, diferentes organizações internacionais têm dedicado particular atenção à compreensão desta problemática. Neste sentido, reunidos de 6 a 8 de Setembro de 2000, os Chefes de Estado e de Governo de 191 países, que participaram na Cimeira do Milénio, aprovaram os “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio”, dos quais salienta-se o terceiro objetivo, respeitante à promoção da igualdade de género na educação. Especificamente, os líderes mundiais traçaram como meta “eliminar a desigualdade de género no ensino primário e secundário, se possível, até 2005, e em todos os níveis, até 2015” (GOV e PNUD, 2005: 36). Dados do relatório do programa da UNESCO de monitorização da escolarização a nível mundial revelam, de forma detalhada, os progressos registados entre 2000 e 2015, no sentido de se alcançar a paridade de género nos diferentes níveis do sistema de ensino.

Por exemplo, a nível do ensino primário, o relatório refere que 69% dos países com informação estatística disponível terão alcançado a paridade de género em 2015. Concretamente, registaram-se progressos significativos na redução das disparidades de género no ensino primário nas seguintes regiões: Sul e Oeste da Ásia, onde o índice de paridade de género passou de 0,83 em 1999, para 1,00 em 2012. Semelhante redução foi, igualmente, registada nos Estados Árabes, tendo o referido índice passado de 0,87 para 0,93 e na África Subsariana (0,85 para 0,92) (UNESCO, 2015: 35).

No que respeita ao ensino secundário, os progressos rumo à paridade de género foram menores, quando comparados com os do ensino primário. Estima-se que apenas 48% dos países atingiram a paridade de género em 2015. Grande parte dos países com elevados níveis de

disparidades de género (em desfavor das raparigas), localizam-se nas regiões em desenvolvimento, fundamentalmente, na África Subsariana e no Sul e Oeste da Ásia.

É certo que a participação das mulheres na educação constitui uma alavanca primordial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Porém, as disparidades observadas nos países em desenvolvimento remetem a duas questões essenciais:

a) Que fatores explicam as disparidades de género em desfavor das raparigas observadas nas regiões menos desenvolvidas? b) Que estratégias devem os governos destes países adotar no sentido de promover a maior participação das mulheres?

Estudos realizados nos países em desenvolvimento corroboram que as disparidades de género no acesso à educação resultam de uma multiplicidade de fatores dos quais destacam-se os seguintes: hegemonias das tradições culturais; casamento e maternidade precoce; pobreza das famílias e exploração infantil (Adms e Susan, 1987; Tuwor e Marie, 2008; Silva, 2009).

Relativamente à hegemonia das tradições culturais, os referidos estudos evidenciam que nos países em desenvolvimento, particularmente naqueles que se situam no continente africano, a escolarização das mulheres (sobretudo daquelas que vivem em zonas rurais) é condicionada por uma série de princípios culturais e tradicionais que limitam a sua autonomia e importância social, reservando-lhes um papel de destaque no contexto doméstico (Silva, 2009: 2407). Deste modo, a instrução formal das mulheres não é valorizada nem determina o seu estatuto social (Tuwor e Marie, 2008), ou seja, “ a condição de mulher adulta é conquistada mediante os ritos iniciáticos” onde ela é preparada para desempenhar funções de esposa, mãe e gestora da vida familiar (Silva, 2009).

Pesquisas realizadas na África Ocidental (Gana, Nigéria e Togo) revelam que muitas raparigas em idade escolar são obrigadas a abandonar a escola por influência das religiões tradicionais. Dito de outro modo, são enviadas para santuários religiosos como escravas para expiar pecados e crimes dos seus parentes que, na maioria dos casos, já estão mortos (Tuwor e Marie, 2008: 368)¹⁵. São exemplos destes crimes o homicídio, adultério e os furtos. Ainda no quadro do peso das tradições religiosas, destaca-se a influência dos princípios do islão radical,

¹⁵ Para este tipo de rituais religiosos são eleitas raparigas virgens, inseridas na faixa etária dos 10-16 anos de idade. Estando nestes santuários, grande parte destas raparigas são abusadas sexualmente por parte dos responsáveis das referidas cerimónias religiosas.

mais concretamente o *purdah*, prática que impede as mulheres de manterem interação com homens que não sejam seus parentes¹⁶.

As disparidades de acesso e permanência das meninas na escola têm sido agravadas pelos casamentos precoces e pela gravidez na adolescência. Estudos realizados indicam que os progressos na redução dos casamentos precoces têm sido lentos. Dados relativos ao período 2000-2011 demonstram que, “em 41 países, 30% ou mais das mulheres de 20 a 24 anos estavam casadas ou comprometidas desde os 18 anos” (UNESCO, 2015). Contudo, a ocorrência de casamentos precoces diminuiu consideravelmente em alguns países, como, por exemplo, na Etiópia, onde a percentagem caiu mais de 20% entre 2005 e 2011 (UNESCO, 2015: 37).

As sociedades em desenvolvimento são ainda caracterizadas por elevados níveis de pobreza. Diante da necessidade de sobrevivência muitas famílias têm sérias dificuldades em investir na escolaridade dos seus filhos. Deste modo, “havendo [necessidade de] fazer escolhas, em termos de frequência à escola, as primeiras a serem sacrificadas são as raparigas” (Silva, 2009: 2405). Assim, muitas raparigas são encaminhadas para a venda nos mercados informais dos bairros, de forma a contribuírem para o sustento familiar (Tuwor e Marie, 2008). Mais adiante, os mesmos autores referem que muitas vezes as raparigas em idade escolar são entregues às famílias com melhores recursos financeiros para que tenham melhores oportunidades educacionais. Contudo, estas raparigas acabam sendo usadas, por um lado, como fonte de mão-de-obra e de exploração económica, e por outro, são submetidas à explorações física, sexual e emocional (Tuwor e Marie, 2008; Silva, 2009). Em suma, nos países em desenvolvimento e particularmente nas zonas mais pobres observa-se o seguinte:

As mulheres e as jovens são prisioneiras dum ciclo que faz com que as mães analfabetas tenham filhas que, permanecendo também analfabetas, se casam muito jovens e ficam condenadas, por sua vez, à pobreza, ao analfabetismo, e a uma elevada taxa de fecundidade (Delors, 2003: 69).

As desigualdades de género no acesso e permanência na escola podem ser combatidas pelos governos dos diferentes países em desenvolvimento com a adoção de diferentes estratégias, tais como:

¹⁶ Em geral esta prática destina-se a mulheres casadas e jovens que tenham atingido a puberdade (Tuwor e Marie, 2008).

- a) Reformulação dos currículos e materiais pedagógicos, de forma a promover a igualdade de género (Tuwor e Marie, 2008; Silva, 2009 e UNESCO, 2015);
- b) Aumento da contratação de professoras como forma de acalmar os receios dos pais, relativamente à segurança das meninas na escola, principalmente em países onde existem barreiras culturais e sociais à escolarização das raparigas (UNESCO, 2015);
- c) Promoção de formação a nível do corpo docente sobre as questões de género no contexto escolar (UNESCO, 2015);
- d) Adoção de políticas sociais de combate à pobreza e de valorização da escolarização e formação, como meio de acesso ao mercado de trabalho – estas políticas devem contemplar medidas que incluam: a atribuição de subsídios às famílias carenciadas, de bolsas de estudo e institucionalização da merenda escolar (Silva, 2009).

A preocupação com as desigualdades de género no acesso ao ensino é reafirmada na resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”. Este documento aprovado no dia 25 de Setembro de 2015, é constituído por 17 objetivos, dos quais se salienta o quinto, relativo à promoção da igualdade de género e empoderamento de todas as mulheres (UNIRC, 2016).

ii) Desigualdades de localização territorial

A expansão dos sistemas de ensino e o conseqüente crescimento das oportunidades de acesso aos diferentes níveis de escolarização contribuiu para o surgimento de novas dimensões de desigualdades sociais perante a escola. Neste contexto, no âmbito da sociologia da educação desponta um conjunto de trabalhos cujo foco se centrou no estudo do impacto da localização territorial (organização social do território) sobre a distribuição das oportunidades de escolarização.

Estudos realizados tanto no contexto dos países desenvolvidos como dos países em desenvolvimento concluem que, de uma maneira geral, os territórios (municípios, bairros) localizados em zonas mais prestigiadas possuem uma oferta escolar mais atraente e diversificada. Segundo Maloutas (2011), o impacto da localização territorial de residência sobre os processos de escolarização é menos expressivo nos países onde a oferta escolar está

distribuída de forma mais ou menos equitativa pelos distintos estratos sociais e territórios, como, por exemplo, nos países escandinavos e em grande parte dos países ocidentais.

No seu trabalho intitulado “Segregação escolar urbana”, o sociólogo Marco Oberti (2011) constata que, em França, as desigualdades nos processos de escolarização são reforçadas pela localização territorial. Assim, apesar de algumas exceções, os municípios mais favorecidos concentram, por um lado, as mais prestigiadas instituições públicas de ensino¹⁷, frequentadas, em grande medida, pelos descendentes das classes superiores da sociedade francesa. Por outro lado, os municípios mais privilegiados albergam igualmente as instituições escolares privadas de excelência. Em contraste, é nos municípios menos privilegiados que estão localizadas as escolas mais estigmatizadas da rede pública (com uma oferta formativa menos diversificada e atraente). Estas escolas são frequentadas maioritariamente pelos filhos das classes populares e médias. Nestes municípios, o número de instituições privadas de ensino é bastante reduzido, sendo que as poucas instituições existentes são menos prestigiadas. Deste modo, o autor refere:

Em vez de compensar uma oferta pública relativamente menos diversificada e seletiva nos municípios populares, o setor privado contribui para desenvolver a oferta escolar nos municípios que já se beneficiam em profusão da oferta de ensino público. Essa superposição dos dois tipos de oferta reforça os desequilíbrios entre os municípios em proveito dos mais burgueses (Oberti, 2011: 729).

Um outro estudo de grande referência para a compreensão do impacto da localização territorial de residência sobre os processos de escolarização foi igualmente publicado em França, por Ben-Ayed (2012). O estudo desenvolvido por este autor visou identificar as “variações espaciais das aprendizagens escolares em diferentes escalas geográficas e institucionais”, tendo em atenção a estratificação social dos grupos em análise, bem como as formas específicas de variações dessas aprendizagens entre os mais distintos estratos sociais (Ben-Ayed, 2012: 789)¹⁸. Para o efeito, foram analisados 24 departamentos (territórios), os quais foram agrupados em duas categorias: territórios em sob-êxito (quando o resultado das

¹⁷ Nestas instituições, a oferta formativa é muito diversificada.

¹⁸ O referido autor salienta o caráter inusitado desta pesquisa, uma vez que resultou de uma encomendada realizada por um consórcio de três instituições que costumam trabalhar separadamente. Trata-se do Ministère de l'Éducation Nationale; Ministère de la Recherche e a Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale.

aprendizagens dos alunos era inferior ao esperado) e territórios em sobre-êxitos (quando o resultado observado era superior ao previsto).

Os resultados desta pesquisa apontam que os sobre e sob-êxitos dos territórios “explicam-se muito mais por caracteres morfológicos (características sociais e demográficas locais) do que pelo impacto das políticas educacionais que vigoram nesses territórios” (Ben-Ayed, 2012: 792). Assim, os territórios em sob-êxito concentram-se, em grande medida, na região Île-de-France¹⁹. Caracterizam-se por: elevada densidade tanto populacional quanto de instituições escolares; acentuada desigualdade entre os estabelecimentos de ensino quer a nível das diferenças sociais de recrutamento da população discente, como no desempenho escolar da referida população; maior descontinuidade entre a escola e a comunidade local. Em contraste, os territórios em sobre-êxitos apresentam menores disparidades entre as escolas (tanto em termos de recrutamento como de desempenho escolar) e maior cooperação entre os estabelecimentos escolares e a comunidade. Em resumo, o autor considera que os territórios em sob-êxitos são os que mais promovem “lógicas de *évitement scolaire*”; em sentido contrário, os territórios em sobre-êxitos “implementaram modos de regulação das migrações escolares” (Ben-Ayed, 2012: 795).

Reitere-se que o impacto da localização territorial sobre os processos de escolarização é mais expressivo nos países subdesenvolvidos. Neste sentido, pesquisas realizadas no Brasil revelam que as escolas localizadas em territórios de grande vulnerabilidade social apresentam menores classificações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Este facto indica que quanto mais desfavorecido for o território em que se situa a escola menor será a qualidade das oportunidades de escolarização (Érnica e António, 2011).

Nos países da África Subsariana, a localização da residência faz toda a diferença no acesso à escola. A título de exemplo, em Angola, os resultados definitivos do Censo 2014 indicam que a taxa de alfabetismo dos territórios localizados nas zonas urbanas (em geral mais privilegiadas) é superior à dos territórios localizados em áreas rurais (menos privilegiadas), correspondendo a 79,4% contra 41,1%, respetivamente. Uma análise mais fina dos referidos dados permite identificar como se distribuem em ambos os territórios (urbano e rural) as taxas de participação nos diferentes níveis do sistema de ensino: primário (constituído por seis

¹⁹ Segundo Ben-Ayed (2012), Île-de-France, corresponde a principal região administrativa francesa, abrangendo Paris e os oito departamentos que circundam a capital.

classes de escolaridade); secundário (repartido em dois ciclos) e superior (estruturado em dois níveis nomeadamente graduação e pós-graduação).²⁰

No que concerne à taxa líquida de frequência do ensino primário, os resultados fixaram-se em 83,6% para as regiões urbanas e 63,5% para as zonas rurais, indicando uma diferença de 21,1 pontos percentuais em desfavor das regiões rurais. Quando se desloca a análise para a taxa líquida de frequência do 1º ciclo do ensino secundário, os resultados indicam também elevados níveis de disparidades entre as regiões, sendo 21,6% para os territórios localizados nas zonas urbanas contra 3,3% para os territórios das zonas rurais. Relativamente a taxa de frequência do 2º ciclo do ensino secundário, os dados revelam que em zonas urbanas a taxa de participação é 12 vezes superior à das regiões rurais (12% contra 1% respetivamente). Quanto ao ensino superior, os dados do Censo indicam que o número de indivíduos que concluiu o ensino superior é maior nas zonas urbanas comparativamente ao número verificado nas zonas rurais (INE, 2016).

Um outro aspeto importante no estudo do impacto da localização territorial de residência sobre as oportunidades de escolarização prende-se com a análise dos mecanismos (fatores) por meio dos quais os territórios localizados em regiões mais vulneráveis tendem a restringir as oportunidades de escolarização, particularmente, nos países em desenvolvimento. Pesquisas realizadas por investigadores brasileiros (Érnica e António, 2011; Koslinski e Fátima, 2012), angolanos (Frederico, 2000; Silva, 2009), bem como estudos realizados na África Ocidental (Tuwor e Marie, 2008), identificam os seguintes os seguintes fatores: 1) Má situação socioeconómica das famílias de origem dos estudantes; 2) Reduzida rede de instituições escolares e deficiente gestão das que existem; 3) Elevada desproporcionalidade entre os planos de estudo, programas e o nível de conhecimentos dos alunos; 4) Fraca preparação do corpo docente; 5) Reduzida cooperação entre a escola e a comunidade local. Vejamos melhor cada um destes fatores:

1) Má situação socioeconómica das famílias de origem dos estudantes

Os países em desenvolvimento são caracterizados por elevados níveis de desigualdades sociais. Neste sentido, a qualidade de vida das famílias que vivem em territórios vulneráveis está muito abaixo do normal, uma vez que os rendimentos são excessivamente baixos,

²⁰ Os leitores interessados em aprofundar a informação relativa aos objetivos de cada um dos níveis podem consultar a lei de bases do sistema de educativo (lei nº 17/16 de 7 de Outubro).

refletindo-se negativamente no processo de escolarização dos seus filhos (Tuwor e Marie, 2008; Érnica e António, 2011); É comum, nestes contextos, observar-se taxas elevadas de insucesso e abandono escolar, sobretudo entre os estratos mais baixos da hierarquia social.

2) Reduzida rede de instituições escolares e deficiente gestão das que existem

Os territórios menos favorecidos são caracterizados por menor cobertura de instituições escolares, sendo que, muitas vezes, a rede escolar é incompleta, limitando o ensino até determinada classe. Deste modo, as famílias com menores recursos económicos e culturais não conseguem enviar os seus filhos para outras regiões por formas a dar continuidade à formação, acentuando-se, assim, as desigualdades entre os territórios. Contudo, as poucas instituições escolares existentes padecem de sérias dificuldades desde a falta de equipamentos de todos os tipos, bem como a ausência de material de apoio as tarefas dos docentes e funcionários administrativos. Neste sentido, Frederico (2000: 196), referindo-se às escolas localizadas em territórios vulneráveis em Angola, escreve: “É deplorável o caso das crianças se sentarem sobre latas ou pedras nas salas de aulas, cuja consequência imediata é a deformação física, além da dificuldade de assimilação do conteúdo de ensino”.

Uma outra dificuldade que as escolas localizadas em zonas vulneráveis enfrentam diz respeito aos processos de gestão. Muitos diretores e colaboradores carecem de formação nos domínios de gestão e liderança escolar, refletindo-se na qualidade do processo de ensino.

3) Elevada desproporcionalidade entre os planos de estudo, programas e o nível de conhecimentos alunos

Em grande parte dos países em desenvolvimento a educação é realizada mediante um currículo nacional único. Porém, os programas curriculares, muitas vezes, não tomam em consideração as disparidades territoriais. Por exemplo, os alunos residentes em meios vulneráveis, por terem maior dificuldade em aceder às tecnologias de informação, manifestariam maiores dificuldades na assimilação dos conteúdos programáticos relacionados com a informática. Em contraste, os estudantes residentes em territórios privilegiados, onde o acesso às tecnologias de informação é generalizado, teriam menor dificuldade na compreensão dos conteúdos relacionados à informática. Em muitas escolas localizadas nas zonas rurais de Angola, os professores são obrigados a lecionar a disciplina de introdução à informática sem um único computador, limitando-se a ministrar aulas teóricas. Portanto, muitos alunos aprovam nesta disciplina sem nunca terem tido contacto com um computador.

Um outro exemplo desta desproporcionalidade pode ser observado em Angola. O facto de o ensino ser lecionado exclusivamente em língua portuguesa, língua esta que não materna para a grande maioria dos angolanos resulta em “dificuldades de adaptação ao sistema de educação e níveis baixos de aprendizagem por parte de um número elevado de instruendos” (Carvalho, 2008: 174). Tal deve-se às interferências das línguas nacionais (de origem *bantu*) quer a nível da oralidade como a nível da escrita (Mingas, 2000; Silva e Carvalho, 2009). Deste modo, a assimilação de muitas crianças residentes em zonas rurais seria muito lenta devido a distância entre a língua utilizada no contexto familiar e a língua utilizada no contexto escolar.

Além disso, observa-se fracas competências linguísticas tanto a nível verbal como a nível da escrita por parte de muitos angolanos que consideram o português a sua língua materna. Esta situação decorre da “interferência que o espaço social e a estratificação social exercem. A residência em subúrbios provoca a utilização de um código restrito da língua portuguesa” (Carvalho, 2008: 175), resultando em dificuldades acrescidas no acesso e permanência no sistema de ensino.

4) Fraca preparação do corpo docente

As escolas localizadas em territórios vulneráveis têm grande dificuldade em contratar e manter colaboradores qualificados, designadamente professores e outros funcionários de apoio às atividades escolares. Autores como Érnica e António (2011: 9), referindo-se ao contexto brasileiro, salientam que as escolas inseridas em territórios menos favorecidos “tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um número maior de profissionais com contrato temporário”. Em Angola, as escolas localizadas em zonas não privilegiadas concentram o maior número de efetivo docente sem formação pedagógica. Estas instituições escolares enfrentam ainda o problema do absentismo docente. Pode-se aqui citar o caso de professores que faltam deliberadamente para se dedicar a outras atividades profissionais nas grandes cidades do país. Um outro fator que muito contribui para a má qualidade do ensino nas regiões vulneráveis é o perfil do corpo docente. Muitas vezes, professores que sofreram processos disciplinares por motivos como alcoolismo e corrupção, são transferidos para as escolas situadas nesses territórios. Deste modo, estas práticas nocivas ao processo de ensino são reproduzidas nas regiões menos favorecidas.

5) Reduzida cooperação entre a escola e a comunidade

Devido ao reduzido nível de escolaridade, as famílias das crianças residentes em territórios desfavorecidos participam pouco na promoção da escolaridade. Um bom número de encarregados de educação não participa nas reuniões com o corpo docente nem nas reuniões com a associação de pais e encarregados de educação destinadas, por exemplo, a melhorar a imagem da escola. Em suma, “a educação que as crianças recebem nas escolas nem sempre encontra ressonância no seio familiar ou na sociedade” (Frederico, 2000: 196).

iii) Desigualdades de base étnica e racial

Em muitas sociedades contemporâneas existem minorias étnicas (imigrantes ou autóctones) que diferenciam-se de grande parte da população “pelas suas características raciais, religiosas, linguísticas entre outras” (Almeida *et al.*, 1995). Muitas destas minorias étnicas constituem-se a partir dos fluxos migratórios resultantes de catástrofes naturais, guerras civis, ou ainda por causas de natureza económica. Outras fazem parte historicamente dos países onde vivem, mantendo-se diferenciadas da restante população.

No caso das minorias imigrantes, uma vez chegadas à sociedade de acolhimento, as pessoas dessas minorias enfrentam, muitas vezes, grandes dificuldades de integração, tanto social como cultural.

Do ponto de vista social, os imigrantes enfrentam dificuldades em aceder a uma habitação condigna, e dificuldades de participação na vida social em geral. Por outro lado, os referidos imigrantes encontram inúmeras barreiras para inserirem-se no mercado de trabalho. Contudo, uma vez inseridos, desempenham atividades que não exigem níveis elevados de qualificações académicas. No plano cultural, os imigrantes são, frequentemente, portadores de modos de vida e identidades culturais que contrastam com os valores culturais da sociedade de acolhimento (Almeida *et al.*, 1995: 150).

Face ao contexto acima descrito, no quadro da sociologia levanta-se um importante debate sobre as “desigualdades relativas à etnicidade” (Seabra, 2010: 61). Especificamente, os investigadores pretendem analisar “a relevância que a pertença a determinados grupos étnicos pode adquirir no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de ação coletiva” (Almeida *et al.*, 1995: 159).

Ao longo da presente secção, procurar-se-á reunir alguns contributos teóricos relativos ao impacto da origem étnica e da pertença racial sobre os processos de escolarização dos descendentes de imigrantes. Para o efeito, será analisado um conjunto de pesquisas realizadas

tanto nos países desenvolvidos como em países em desenvolvimento. É importante clarificar que, à semelhança de Machado (2002: 29), optou-se por considerar as desigualdades de base étnica e racial num sentido mais abrangente, isto é, “por referência não só às populações que se distinguem por traços culturais comuns, mas também àquelas cujos membros tenham, em acumulação ou não, características raciais distintas”²¹.

Nos Estados Unidos da América, as primeiras pesquisas no domínio das desigualdades de resultados escolares dos descendentes de minorias etnicamente diferenciadas foram publicadas no decurso da década de 60 do século XX e ficaram conhecidas como “*race and ethnic studies*” (Seabra, 2010: 61). Um exemplo deste tipo de publicação foi o *Relatório Coleman*, publicado em 1966. Tal como referido na seção anterior, do ponto de vista dos resultados este estudo revelou diferenças raciais em termos de desempenho escolar.

A investigação e publicação de pesquisas relacionadas com as desigualdades étnicas e raciais perante a escola intensificaram-se, nos Estados Unidos, durante as décadas que sucederam à apresentação do *Relatório Coleman*. Segundo Seabra (2010), registou-se uma intensa publicação de pesquisas etnográficas realizadas por antropólogos da educação, cujo foco centrou-se na análise dos processos de escolarização de minorias étnicas residentes em determinados contextos²². Um contributo interessante para a compreensão do desempenho escolar dos descendentes de imigrantes é apresentado por Portes e Wilson (1976). Estes autores procuravam compreender em que medida as diferenças de desempenho escolar entre brancos e negros podem ser explicadas tendo como base, por exemplo, a classe social da família de origem. Para o efeito, recorrem aos dados de um inquérito representativo a nível nacional, realizado pelo Instituto de Pesquisa da Universidade de Michigan. Os resultados desta pesquisa indicam que os estudantes negros apresentavam melhor desempenho escolar comparativamente aos brancos quando controlada a classe social da família.

Interessa ainda destacar o trabalho de Kao e Tienda (1995), que, analisando dados relativos ao inquérito nacional sobre educação, reconhecem que o desempenho escolar dos estudantes difere tendo em conta as variáveis raça e etnia. Assim, à semelhança de outros estudos, constatam que os estudantes autóctones (brancos) têm, em geral, melhor desempenho

²¹ Não constitui objeto deste trabalho apresentar uma revisão teórica relativa ao conceito de etnicidade. Contudo, os leitores interessados em aprofundar a “saliência e significado da etnicidade” podem consultar os trabalhos de Gomes (2013) e Machado (2002).

²² Para uma revisão mais detalhada sobre a produção científica em torno das desigualdades escolares dos filhos de imigrantes nos países desenvolvidos consultar Seabra (2010: 61-129) e Gomes (2013).

escolar comparativamente aos estudantes negros, bem como em comparação com os descendentes de imigrantes. Mais adiante, estes autores esclarecem que o menor desempenho escolar dos descendentes de imigrantes resulta do fraco domínio da língua do país de acolhimento (no caso particular o inglês). Por outras palavras, os filhos dos imigrantes, por não dominarem fluentemente a língua de ensino, encontram dificuldades em assimilar os conteúdos ministrados pelos docentes. Por sua vez, os seus pais, por não serem proficientes na referida língua, enfrentam sérias dificuldades no sentido de promoverem um melhor acompanhamento escolar dos seus filhos.

As pesquisas relativas ao impacto das desigualdades de base étnica e racial sobre os processos de escolarização dos descendentes de imigrantes estendem-se também à Grã-Bretanha²³. Neste país, as autoridades governamentais instituíram, em 1979, uma comissão de inquérito cujo objetivo visava investigar os processos de escolarização dos descendentes de imigrantes, “tendo em conta, se necessário, os fatores externos ao sistema de educação formal relevantes para o desempenho escolar, incluindo influências e perspetivas de abandono escolar” (Swann, 1985: VII). Os resultados desta pesquisa indicam diferenças significativas de desempenho escolar entre os alunos oriundos de diferentes contextos étnicos e raciais. Os alunos originários das Índias Ocidentais apresentavam os maiores níveis de insucesso escolar. Em contraste, os alunos de origem asiática tendiam a ter resultados escolares que muito se assemelhavam aos das crianças brancas (Swann, 1985: 767).

Contudo, estudos posteriores realizados por Demack, Drew e Grimsly (2000) revelam algumas alterações do impacto das desigualdades de base étnica e racial sobre a escolarização dos descendentes de imigrantes. Os referidos autores concluem que o sucesso escolar se distribui pelas seguintes origens nacionais: 1) chinesa; 2) indiana e 3) inglesa (autóctones). Em sentido contrário, o insucesso escolar concentra-se nos alunos de origem paquistanesa e africana (negros).

Em França, o debate em torno da integração dos filhos de famílias imigrantes na escola remonta aos finais da década de 1980. Autores como Payet (2011), Vallet e Caille (2000) salientam que, em comparação com outros países europeus (Grã-Bretanha, Bélgica, Suíça,

²³ Segundo Swann (1985), as primeiras preocupações sobre o desempenho escolar dos descendentes de imigrantes foram apresentadas pela comunidade das Índias Ocidentais durante o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. A referida comunidade recomendou às autoridades governamentais que realizassem um inquérito sobre as causas do insucesso das crianças de origem indiana ocidental.

entre outros), os pesquisadores franceses dedicaram pouca atenção à análise da escolarização dos descendentes de imigrantes. Assim, no começo da década de 1980, o Ministério da Educação de França publicou o primeiro estudo que diferenciava os alunos segundo a respetiva nacionalidade. Este estudo “reafirmava o critério predominante da origem social, estabelecendo que, em caso de um meio social equiparável, não [havia] diferença de escolaridade entre os alunos estrangeiros e os alunos franceses” (Payet, 2011: 469).

Relativamente aos estudos contextualizados, centrados na análise do desempenho escolar dos descendentes de imigrantes, constata-se que a publicação é bastante reduzida (Seabra, 2010; Vallet e Caille, 2000). Nesse âmbito, destaca-se o trabalho de Zeroulou (1988), que se debruça sobre as desigualdades de desempenho escolar dos descendentes de famílias argelinas matriculados no sistema de ensino francês. Esta autora reconhece que o desempenho escolar dos descendentes argelinos matriculados no sistema de ensino francês é influenciado, por um lado, pelo tipo de trajetória migratória realizada pela família de origem e, por outro lado, pelas estratégias de mobilização escolar adotadas pelas famílias de origem. Assim, os estudantes de origem argelina que acediam ao ensino superior caracterizavam-se por serem oriundos de famílias que residiam em zonas urbanas no país de origem e por terem pais com algum conhecimento oral e/ou escrito de francês. Estas famílias participavam ativamente na vida escolar dos seus filhos, e para tal mobilizavam as mais variadas estratégias tais como: apoio moral, financeiro e participando nas atividades da esfera escolar (Zeroulou, 1988: 463-468). Uma outra característica que distingue os referidos estudantes prende-se com o facto de as suas famílias serem mais abertas aos princípios e valores da sociedade de acolhimento.

No decurso da década de 1990, a sociologia francesa relança o debate em torno dos processos de “eticização” da escola” (Payet, 2011). Do ponto de vista dos resultados, os estudos publicados apresentam as seguintes conclusões:

- a) A escola é “indiferente perante às diferenças”, ou seja, não consegue garantir uma verdadeira igualdade de educação aos alunos provenientes de famílias imigrantes (Van Zanten, 1997: 162);
- b) A trajetória escolar dos descendentes de imigrantes matriculados na escola primária é, frequentemente, marcada por reprovações (Vallet e Caille, 2000);
- c) Quando a classe social dos alunos de origem estrangeira se equipara à dos autóctones, os resultados escolares dos primeiros podem, em determinados contextos, igualar-se ou mesmo superar os resultados dos autóctones (Vallet e Caille, 2000; Payet, 2011).

Relativamente ao contexto português, constata-se que a emergência de pesquisas relacionadas com os descendentes de imigrantes ocorre nos anos 90 (Gomes, 2013). Contudo, durante os anos 2000, assiste-se a um crescimento exponencial do número de estudos dedicados a problemática da imigração e etnicidade. A este propósito, Machado e Azevedo (2009), num trabalho de balanço do património investigativo publicado entre 2000 e 2008, constatarem que os temas “educação” e “descendentes de imigrantes” representavam 14,1% do conjunto dos 10 temas mais estudados. Este facto aponta a existência de um número expressivo de pesquisas relacionadas à escolarização dos filhos de imigrantes. Grande parte destes estudos centram-se no desempenho escolar dos estudantes oriundos dos países africanos (PALOP), de origem indiana, bem como dos alunos oriundos do Leste Europeu²⁴.

Analisando o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana, Seabra (2010: 139) reconhece a supremacia dos primeiros em relação aos segundos, ou seja, os alunos de ascendência indiana realizam percursos escolares mais bem-sucedidos, uma vez que reprovam com menos frequência ao longo da trajetória escolar²⁵. Segundo a referida autora, “a distância entre os dois grupos em análise ronda os 30%, atendendo a que nunca reprovaram 73% e 44% dos alunos com ascendência indiana e cabo-verdiana, respetivamente”.

Pesquisas posteriores, realizadas por Gomes (2013), confirmam o impacto das desigualdades étnicas e raciais sobre o desempenho escolar dos descendentes de imigrantes em Portugal. Esta autora verifica que o insucesso escolar se concentra nos alunos oriundos dos países africanos (PALOP), sendo que 30% já reprovaram duas ou mais vezes ao longo do percurso escolar. Contudo, entre os descendentes dos PALOP é possível notar algumas diferenças. Neste sentido, destacam-se os alunos oriundos da Guiné Bissau e de São Tomé e Príncipe com os piores desempenhos (37% e 30% têm duas ou mais reprovações respetivamente).

As pesquisas sociológicas relativas ao impacto da pertença étnica e racial sobre os processos de escolarização estendem-se também aos países em desenvolvimento. Neste sentido, estudos realizados no Brasil revelam que a implementação de várias políticas

²⁴ Para uma revisão mais detalhada sobre estudos centrados nas condições e experiências escolares dos descendentes de imigrantes consultar Gomes (2013) e Seabra (2010).

²⁵ É importante salientar que os resultados dos alunos de ascendência indiana ultrapassam, inclusive, os dos alunos autóctones. A diferença entre os dois grupos é de 12 pontos percentuais a favor dos alunos de origem indiana (Seabra, 2010: 139).

direcionadas a maior inclusão social da população afrodescendente (negros e mestiços) não anulou as desigualdades de base étnica e racial perante a escola²⁶: as crianças de raça branca têm maior acesso ao ensino pré-escolar, comparativamente às crianças negras e mestiças (Pinto, 1992 e Rosemberg, 1991); os alunos negros apresentam níveis de repetência superiores aos dos alunos brancos em todas as classes do 1º grau²⁷ (Rosemberg, 1987); existência de maior percentagem de afrodescendentes em situação de atraso escolar comparativamente aos alunos brancos (Hasenbalg e Silva, 1990; Pinto, 1992); os alunos negros e mestiços tendem a concentrar-se em escolas de menor qualidade quer em termos de equipamentos escolares como na composição do corpo docente. Em contraste, os alunos de raça branca acedem em maior número às escolas de maior qualidade (Pinto, 1992).

Estudos posteriores, realizados por Soares e Alves (2003), reafirmam a persistência das desigualdades étnicas e raciais no sistema de ensino brasileiro²⁸. Estes autores, analisando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SEAB), chegam as seguintes conclusões: 1) As diferenças de desempenho escolar são maiores entre alunos de raça branca e negra (28 pontos), e menores entre os alunos brancos e mestiços (17 pontos); 2) Sempre que se controla o nível socioeconómico da família de origem, os resultados escolares dos alunos de raça negra aproximam-se aos resultados de alunos brancos e mestiços; 3) Quanto mais equipada for a escola e mais envolvida for a sua direção, maiores são as desigualdades raciais de desempenho escolar em desfavor dos alunos negros, ou seja, os alunos de raça branca e mestiços são os que mais beneficiam das melhores condições de funcionamento da escola.

No que concerne ao continente africano, os estudos reconhecem a persistência das desigualdades étnicas e raciais no acesso à escola. A título de exemplo, na África do Sul, após o término do apartheid, foram implementadas várias reformas no sector da educação no sentido de garantir maior integração dos alunos de raça negra e mestiça em escolas que outrora estavam destinadas a população de raça branca e asiática (Ndimande, 2011). Contudo, constata-se que, uma vez matriculados nas escolas em referência, os estudantes de raça negra são vítimas de

²⁶ Segundo Pinto (1992), até 1985 o tema “raça e educação” era pouco abordado pelos investigadores brasileiros. Contudo, esta situação alterou-se com a realização do seminário “O Negro e a Sociedade”, organizado pela fundação Carlos Chagas em 1986.

²⁷ O 1º grau do sistema de ensino brasileiro é composto por 8 classes/anos.

²⁸ No Brasil, a produção sociológica relativa às desigualdades de etnicidade perante a escola tem tomado diferentes enfoques salientando-se os seguintes: “representação das categorias étnico-raciais no material didático e paradidático; análise das estatísticas educacionais em função da raça/cor da população, [bem como, os processos] de socialização da criança negra” (Pinto, 1992: 41).

racismo por parte dos seus pares de raça branca, bem como por parte de professores e diretores de escola (de raça branca). Mais adiante, o autor realça que as escolas frequentadas maioritariamente pela população de raça branca e asiática encontram-se melhor equipadas em termos de matérias escolares e pessoal docente comparativamente às escolas onde predominam os filhos de pais negros e mestiços o que contribui para o agravamento das desigualdades sociais.

Referindo-se ao contexto sul-africano, Heaton *et al.* (2014) consideram que o impacto das desigualdades étnicas e raciais sobre os processos de escolarização é menos expressivo nos primeiros níveis de escolarização. No entanto, à medida que se avança para níveis mais elevados, as diferenças étnico-raciais tornam-se mais evidentes, com clara vantagem para os estudantes de raça branca e asiática que traçam percursos de sucesso escolar. Em contrapartida, os estudantes de raça negra e mestiça apresentam níveis mais elevados de retenções e abandono escolar.

Analisando as desigualdades de base étnica e racial perante a escola na África do Sul, Ndimande (2012) reconhece que elas manifestam-se também na forma de conceção dos currículos académicos. Neste sentido, o estudo conduzido por este autor denota que muitos encarregados de educação de alunos de raça negra consideram que os planos de estudo privilegiam elementos da “cultura branca” em detrimento da cultura dos povos autóctones (negros).

1.3. Síntese do capítulo

Concluindo, o presente capítulo permitiu compreender que a expansão dos sistemas educativos não se traduziu em igualdade de oportunidades, ou seja, a escola tem contribuído diretamente para o reforço dos diferentes tipos de desigualdades. Os estudos analisados revelam que tanto os sistemas educativos dos países desenvolvidos como os dos países em desenvolvimento são caracterizados por desigualdades de classe, género, localização territorial, origem étnica e pertença racial.

Em relação às desigualdades de classe, os estudos evidenciam que, em média, os filhos das classes privilegiadas estão presentes em maior número em instituições de ensino de elevado prestígio. Por outro lado, os descendentes dos meios mais favorecidos são detentores de uma trajetória escolar marcada por sucesso. Em contraste, os filhos das camadas sociais

desfavorecidas estão em menor número em instituições de ensino de elevada qualidade e os seus trajetos escolares são frequentemente marcados por um elevado número de reprovações.

Relativamente às desigualdades de género, os dados disponíveis indicam um crescimento da taxa de participação das raparigas nos diferentes níveis do sistema de ensino. Contudo, são notórias as diferenças entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Nos primeiros, as raparigas estão em maior número nos diferentes níveis do sistema de ensino. Esta realidade não se observa nos países em desenvolvimento, uma vez que em muitos países ainda não foi alcançada a paridade de género tanto no ensino secundário como no superior. Nestes países, o acesso das raparigas à escolarização é condicionado por uma multiplicidade de fatores designadamente: hegemónias das tradições culturais; casamento e maternidade precoce; pobreza das famílias e exploração infantil.

No que concerne às desigualdades de localização territorial, conclui-se que, de uma maneira geral, os territórios (municípios, bairros) localizados em zonas mais prestigiadas possuem uma oferta escolar mais atraente e diversificada. No entanto, o impacto da localização territorial de residência sobre os processos de escolarização é menos expressivo nos países escandinavos e em grande parte dos países ocidentais. Quanto aos países em desenvolvimento, os estudos analisados revelam que os territórios localizados em regiões mais vulneráveis tendem a restringir as oportunidades de escolarização em consequência do baixo nível socioeconómico de grande parte da população; da reduzida cobertura escolar; da desproporcionalidade entre os planos de estudo, programas e o nível de conhecimentos dos alunos; e da fraca qualificação do corpo docente.

Finalmente, no que concerne ao impacto das desigualdades étnicas e raciais sobre os processos de escolarização, os estudos disponíveis indicam que a escola é “indiferente perante às diferenças”, ou seja, não consegue garantir uma verdadeira igualdade de educação aos alunos provenientes de famílias imigrantes, bem como aos grupos autóctones que diferenciam-se do restante da população dos países onde residem (Van Zanten, 1997). Contudo, sempre que a classe social dos alunos de origem estrangeira se equipara à dos autóctones, os resultados escolares dos primeiros podem, em determinados contextos, igualar-se ou mesmo superar os resultados dos autóctones.

CAPÍTULO 2 – A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS DESIGUALDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA

2.1. Elementos gerais de caracterização

No mundo atual, onde o conhecimento sob as suas várias formas é um recurso decisivo em termos económicos, sociais, culturais e políticos, o acesso ao ensino superior conhece uma progressiva massificação. O quadro 2.1 apresenta a evolução do número global de alunos matriculados nos diferentes níveis do ensino superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), no período compreendido entre 1970 e 2015. Nota-se que a nível mundial se registou um crescimento da população estudantil, passando de 32,7 milhões para 213,8 milhões. No espaço desses 45 anos, a taxa de crescimento fixou-se em 552,6%.

Quadro 2.1- Evolução global do número de estudantes matriculados no ensino superior (em milhões) (1970-2015)

Anos	Países desenvolvidos	Países em desenvolvimento	Total mundial
1970	17.302	15.468	32.770
1975	21.183	20.305	41.488
1980	24.499	25.458	49.957
1985	26.419	34.266	60.685
1990	29.676	37.985	67.661
1995	35.468	44.269	79.737
2000	36.452	63.200	99.652
2005	43.992	95.441	139.433
2010	48.705	132.551	181.256
2015	47.416	166.425	213.841

Fonte: UNESCO-UIS.Stat (consulta *online* atualizada em Fevereiro de 2018).

Ao longo dos 45 anos em análise, são notórias as diferenças nas taxas de crescimento entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento²⁹. Os primeiros apresentam a menor taxa de crescimento (174,0%). Em contraste, os países em desenvolvimento concentram

²⁹ Por opção metodológica optou-se por agregar os países em transição aos países em desenvolvimento.

a maior taxa de crescimento, fixada em 976,0%. A diferença entre ambos é de 802 pontos percentuais.

É importante realçar que, apesar de se registar um crescimento mais expressivo do número de estudantes nos países em desenvolvimento, dados da UNESCO relativos a 2015 indicam que a taxa bruta de matrículas nos países desenvolvidos é acima de duas vezes superior à dos países em desenvolvimento (74,8% contra 30,4%, respetivamente).

Uma segunda análise da evolução global do número de estudantes matriculados no ensino superior permite identificar as variações das taxas de crescimento. Para o efeito, optou-se por calcular as taxas de crescimento em intervalos de cinco anos. O quadro 2.2 demonstra que os países em desenvolvimento registaram a taxa média de crescimento mais elevada: 30,7%. Por sua vez, foi neste grupo de países que se observaram as maiores taxas de crescimento nos diferentes intervalos (51,0%, 42,8% e 38,9%). Relativamente aos países desenvolvidos, constata-se que apresentam as variações mais irregulares das referidas taxas, ou seja, regista-se um decréscimo até ao intervalo compreendido entre 1980 e 1985, segue-se um repentino crescimento atingindo a cifra de 19,5% entre 1990 e 1995. A seguir, a taxa de crescimento traçou novamente uma trajetória irregular, fixando-se em 2,8% o que representa uma redução de 16,7 pontos percentuais face ao período anterior. Entre 2000 e 2005 regista-se novamente um crescimento da taxa em análise, sucedendo-se um repentino decréscimo atingido valores negativos de menos 2,6% em 2010-2015.

Quadro 2.2 - Evolução das taxas de crescimento por intervalos (%)

Região	1970-1975	1975-1980	1980-1985	1985-1990	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010	2010-2015	Média de crescimento
Países desenvolvidos	22,4	15,7	7,8	12,3	19,5	2,8	20,7	10,7	-2,6	12,1
Países em desenvolvimento	31,3	25,4	34,6	10,6	16,5	42,8	51,0	38,9	25,6	30,7

Fonte: Cálculos próprios, com base em dados da tabela 2.1.

2.2. Fases da expansão do ensino superior: dimensões e características

O término da Segunda Guerra Mundial e o conseqüente desenvolvimento político e económico que muitos países ocidentais conheceram permitiram um profundo e complexo processo de transformação e expansão dos sistemas de ensino superior, durante as décadas de 1960 a 1980.

Autores como Trow (1973, 2005) e Brennan (2004) referem que a expansão do ensino superior foi acompanhada de importantes transformações nas seguintes dimensões:

- 1) Tamanho do sistema – crescimento significativo da percentagem de indivíduos inseridos no grupo etário entre os 18 e 24 que acede às instituições de ensino superior;
- 2) Funções da educação – a expansão do ensino superior é marcada por profundas alterações nas suas funções tanto para os alunos como para a sociedade em geral. Por outras palavras, a ênfase das instituições de ensino superior desloca-se da formação das elites para a qualificação de toda a sociedade;
- 3) Currículo e formas de instrução – a estruturação dos currículos académicos e as formas de instrução variam segundo o tamanho do sistema. Neste sentido, quanto menor for o tamanho do sistema mais estruturado é o currículo em termos de conceções académicas e profissionais;
- 4) Carreira do estudante – nas fases iniciais de desenvolvimento dos sistemas de ensino superior os estudantes frequentam as licenciaturas ininterruptamente até diplomarem-se e só depois ingressam no mercado de trabalho. Contudo, em fases posteriores esta realidade não sucede, isto é, muitos alunos interrompem a formação para ingressar no mercado laboral e passados alguns anos retomam os estudos;
- 5) Diversificação institucional – a expansão dos sistemas de ensino superior contribuiu para a maior diversificação da oferta institucional. No contexto das grandes universidades surgiram novas escolas e institutos altamente qualificados direcionados às novas necessidades da sociedade e do mercado laboral;
- 6) *Locus* do poder e decisão – as formas de administração do poder diferem tendo em conta as fases de expansão de um dado sistema de ensino superior. Neste sentido, nas primeiras fases as decisões são tomadas por um pequeno grupo de elite. Em fases posteriores, os diferentes grupos de interesse contam com alguns privilégios na tomada de decisões;

- 7) Normas académicas – os padrões académicos das instituições de ensino superior alteram-se à medida que o sistema se expande. Assim, quanto maior for o grau de abrangência do referido sistema mais diversificadas são as normas institucionais;
- 8) Políticas de acesso – em grande parte das sociedades contemporâneas o acesso às instituições de ensino superior dá-se mediante critérios meritocráticos medidos através das classificações obtidas pelos alunos no ensino secundário ou com base nas notas obtidas nos exames de acesso às instituições de ensino superior. No entanto, com a expansão dos sistemas de ensino superior foram implementadas novas políticas compensatórias destinadas a garantir maior acesso a determinados grupos sociais, tais como classes sociais menos privilegiadas e grupos étnicos minoritários;
- 9) Formas de gestão académica – os processos de gestão e administração do ensino superior diferem de acordo com a fase de expansão em que se encontra um determinado sistema. Assim, nas fases iniciais as instituições são administradas por académicos a tempo parcial que, em geral, não possuem grande experiência em gestão. Por esta razão, são auxiliados por uma equipa de especialistas cuja principal função é tratar das questões financeiras. Nas fases posteriores, as formas de gestão são aprimoradas, uma vez que no topo da administração são nomeados e/ou eleitos ex-académicos com alguma experiência na gestão e administração. Estes gestores reforçam as suas equipas com profissionais altamente qualificados das mais diferentes áreas que contribuem para a eficiência do sistema. Trow (2005) refere que nas fases mais avançadas de expansão dos sistemas de ensino superior “os procedimentos de gestão tornaram-se mais dependentes de dados quantitativos para a avaliação dos custos e benefícios”;
- 10) Governação interna – as formas de governação interna das instituições de ensino superior distinguem-se em cada etapa de expansão dos sistemas de ensino superior. Nas primeiras etapas de desenvolvimento do sistema as instituições são dirigidas por professores seniores. Numa segunda fase são incluídos na administração interna das instituições outros professores que representam os interesses dos mais variados departamentos. Além destes, passam a estar presentes no elenco governativo os líderes das associações estudantis. Em suma, nas fases mais avançadas os processos de governação resultam de um consenso institucional (Trow, 2005 e Brennan, 2004).

Trow (1973, 2005) considera que a expansão do sistema de ensino superior pode ser compreendida mediante a análise de três fases do sistema: de elite, de massa e de acesso universal.

O sistema de *ensino superior de elite* caracteriza-se por responder a 15% do grupo etário relevante (jovens com idades compreendidas entre os 18 aos 24 anos). O acesso ao sistema é condicionado pela classe social de proveniência e pelo mérito académico. Este facto realça a sua função elitista, ou seja, educar e instruir a classe social dominante para funções de liderança. Em instituições de ensino superior de elite o currículo é altamente estruturado nos termos e conceções académicas do curso. A relação que se estabelece ao longo do processo de instrução entre professor/aluno é mais pessoal e orientada (Trow, 2005).

O *ensino superior de massas* atende entre 16 e 50% dos jovens inseridos na faixa etária entre 18 e 24 anos, que reúnem um conjunto de requisitos para frequência da universidade. Este sistema de ensino demarca-se do sistema de elite por responder a mais de 30% do grupo etário relevante; o acesso deixa de ser um privilégio resultante da classe social de origem e passa a ser um “direito para aqueles com certas qualificações” (Trow, 2005: 5). Deste modo, no sistema de massas passam a estar representados indivíduos provenientes dos diferentes estratos sociais que concluíram o ensino secundário. Relativamente às formas de acesso e seleção, nos sistemas de ensino superior de massas mantêm-se os critérios meritocráticos. Além desses critérios, são incrementadas políticas compensatórias destinadas a garantir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais.

Mais adiante, Trow (2005) refere que a transição de um sistema de elite para um sistema de massas opera mudanças significativas na estrutura de todo o sistema de ensino, nomeadamente:

- i) Alteram-se as formas de organização do currículo dos cursos, tornando-se mais flexíveis e modulares, com o foco nos créditos, visando o desenvolvimento de múltiplas competências;
- ii) Redireciona-se a tradicional função do “sistema de elite”, deslocando a ênfase para a transmissão de competências mais técnicas direcionadas para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais;
- iii) Diversifica-se e diferencia-se a oferta institucional – surgimento de institutos politécnicos ligados às universidades;

- iv) Surgimento de novas formas de administração dos sistemas de ensino e das universidades mediante a introdução de formas de gestão mais democráticas.

Já o sistema de *ensino superior de acesso universal* demarca-se dos outros sistemas por contemplar mais de 50% da população da faixa etária entre os 18 e 24 anos que concluiu o ensino secundário. Neste sentido, a frequência do ensino superior torna-se, por um lado, uma “obrigação para os [descendentes] das classes média e alta” (Trow, 2005: 18) e, por outro, uma forma de justiça social, uma vez que se “apresenta muito mais como uma questão de conquista da igualdade entre os grupos e classes do que de igualdade de oportunidades” (Gomes, 2012: 175).

No sistema de acesso universal, observa-se uma mudança clara nas funções do ensino superior. A principal função deixa de ser a formação das elites e passa a ser a formação de toda a população, visando a adaptação da mesma a um rápido e complexo processo de transformação social, económica e tecnológica (Brennan, 2004)³⁰.

2.3. Desigualdades de acesso ao ensino superior: um olhar para diferentes contextos

Nas últimas décadas, como já foi dito, o ensino superior expandiu-se pelas diferentes regiões do globo, permitindo o crescimento do número de estudantes e o alargamento da base social de recrutamento. O crescimento das matrículas não foi equitativo para todos os estratos sociais, isto é, em muitos países o acesso a este sistema de ensino é marcado por elevados padrões de seletividade social.

Autores como Pierre Bourdieu e Passeron (2006 [1964]) lançam as bases para o debate sobre as desigualdades no acesso ao ensino superior nos países ocidentais, particularmente na França. Analisando a composição da população universitária, constatam que os estratos sociais que mais acediam ao ensino superior nos anos 60 do século XX não correspondiam às categorias mais representadas na população ativa, o que os levou a concluir que as probabilidades de acesso ao ensino superior resultavam de uma seleção direta ou indireta realizada pela escola ao longo do percurso dos alunos e estavam, intrinsecamente, relacionadas com a origem social:

³⁰ Apesar de o sistema não objetivar a formação das elites, é importante realçar que no interior do sistema encontram-se algumas instituições de elite com cursos muito competitivos.

Um filho de uma classe superior tem oitenta vezes mais probabilidades de aceder à universidade do que um filho de um assalariado agrícola, quarenta vezes mais do que um filho de um operário e as suas probabilidades são ainda duas vezes superiores à de um filho da classe média (Bourdieu e Passeron, 2006: 14).

A desigualdade no ensino superior francês não se manifesta apenas aquando do acesso à universidade. Ela faz-se sentir também no processo de escolha dos cursos. Segundo Pierre Bourdieu e Passeron (2006: 19), os cursos de literaturas apresentavam uma elevada percentagem de descendentes das classes menos favorecidas em comparação com os cursos de ciências. Este facto denota que, para além da seletividade social registada à entrada, o sistema de ensino era também caracterizado por uma “sobre-seletividade social” que ocorria no seu interior (Alves, 2008: 254).

Mais adiante, Bourdieu e Passeron (2006) salientam que os obstáculos económicos não eram suficientes para explicar as diferenças das “taxas de mortalidade” em função da origem social. Aliás, eles defendem que:

A eficácia dos fatores de desigualdade é tal que, mesmo que se verificasse uma igualização dos meios económicos, o sistema continuaria a consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou mérito individual (Bourdieu e Passeron, 2006: 45).

Deste modo, segundo Bourdieu (1998a [1966]), a explicação para as variações das “taxas de mortalidade” reside no capital cultural e no sistema de disposições herdadas pelos alunos no seio familiar, o que designa também por *ethos*. Estes dois elementos definem o percurso escolar e as atitudes diante da escola, “que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. Para o referido autor, os descendentes das classes populares que acedem ao ensino superior apresentam duas características que os distinguem dos demais membros da sua classe: em primeiro lugar, por possuírem um capital cultural superior à média da sua classe social; em segundo, por pertencerem a uma família de dimensão reduzida.

Estudos posteriores salientam que o processo de democratização do ensino superior francês, verificado durante os anos setenta e oitenta do século XX, contribuiu para a diversificação das origens sociais dos estudantes e, conseqüentemente, para uma redução da desigualdade de oportunidades no acesso ao sistema, beneficiando particularmente a classe mais desfavorecida (Euriat e Thélot, 1995; Galland e Oberti, 2000). Em 1960, os filhos dos

operários tinham vinte e oito vezes menos oportunidades de aceder ao ensino superior do que os filhos dos quadros superiores. Passados trinta anos, os filhos dos operários viram a diferença de oportunidades reduzida para sete (Euriat e Thélot, 1995:411). Porém, a percentagem de estudantes oriundos dos meios desfavorecidos matriculados nas *Grandes Écoles* diminuiu ao longo de quarenta anos (1950-1990), passando de 29% para 9%, respetivamente. No entanto, tal como ressaltam os referidos autores, esta diminuição não representa o fechamento destas instituições às classes populares, ou seja, esta redução é consequência das alterações verificadas na estrutura social da sociedade francesa.

É importante salientar que as *Grandes Écoles* se destinam à formação das elites francesas. Por outras palavras, o acesso as mesmas revela-se fulcral, pois:

[constitui] uma condição *sine qua non* para ocupar as posições de topo na sociedade, quer seja nos domínios administrativo e político (École Nationale d' Administration), nos industrial e administrativo (École Polytechnique), no intelectual (École Normale Supérieure) ou nos económico e comercial (École des Hautes Études Commerciales) (Euriat e Thélot, 1995: 414).

Em Portugal, os primeiros estudos empíricos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior foram realizados no âmbito do projeto «A Universidade na Vida Portuguesa», desenvolvido pelo Gabinete de Investigações Sociais, coordenado por Adérito Sedas Nunes também nos anos 60 do século XX. Neste gabinete, os investigadores procuravam recensear a população universitária portuguesa, dando a conhecer a acentuada seletividade social no acesso às universidades portuguesas.

Segundo Nunes (2000: 91), em 1961, Portugal, em comparação com outros países europeus, tinha o menor número de estudantes inscritos no sistema universitário. Este facto levou o referido autor a concluir que “a população estudantil portuguesa era pequena tanto em termos de dimensão absoluta como em relação à massa demográfica do país”.

Mais adiante, o mesmo autor faz questão de referir que, entre 1963-1964, os estudantes provenientes dos meios sociais mais privilegiados representavam 84 % da população universitária portuguesa. Em sentido contrário, apenas 15% dos descendentes das classes menos privilegiadas tinham acesso à universidade. Face a esta realidade, o autor procurou identificar os fatores de inibição à frequência universitária por parte dos descendentes das classes desfavorecidas.

O primeiro desses fatores, no entender de Sedas Nunes, era a inadequação das estruturas universitárias à procura profissional. Por outras palavras, a universidade desmotivava os jovens

com reduzidos capitais económicos de frequentá-la, uma vez que não oferecia condições para que os referidos jovens pudessem conciliar uma atividade profissional com a frequência da licenciatura. O segundo fator de inibição resultava da baixa eficiência interna do sistema universitário, ou seja, a percentagem de alunos inscritos que não concluía a licenciatura era muito elevada³¹. Neste sentido, para muitos alunos, o projeto de concluir o curso superior era “objetivamente afetado por um alto «coeficiente de incerteza»” (Nunes, 2000: 193). O terceiro fator prende-se com o esquema de organização dos cursos universitários. As licenciaturas, que por norma tinham uma duração mínima de cinco anos, podendo nalguns cursos chegar aos sete, não atribuíam graus intermédios, como por exemplo, o bacharelato. Tal situação desencorajava os jovens oriundos dos meios menos privilegiados, uma vez que para estes os riscos associados ao investimento de tempo e recursos na frequência da licenciatura eram maiores.

Estudos posteriores, realizados no contexto português, demonstram que a democratização do ensino superior verificada nas últimas décadas permitiu o alargamento exponencial da base de recrutamento, ou seja, aumentaram as oportunidades de acesso para os grupos sociais mais desfavorecidos. No entanto, apesar de aumentarem as oportunidades de acesso a este nível de ensino para os filhos das classes populares, as pesquisas indicam que “são os jovens das famílias mais dotadas de capitais económico, social e cultural aqueles que continuam a estar sobrerrepresentados na população estudantil” (Alves, 2008: 265). Balsa *et al.* (2001: 70-71) corroboram a ideia de que as desigualdades no acesso ao ensino superior diminuíram de forma acentuada, o que permitiu o crescimento da participação de estudantes naturais de regiões mais periféricas do interior do país e de estudantes oriundos de famílias com posições hierárquicas mais baixas. Porém, salientam os autores, verifica-se no interior do campo escolar uma lógica reprodutora, na medida em que a escola, enquanto regulador da competição social, atua como um mecanismo de seleção social.

Esta ideia de que as desigualdades no acesso ao ensino superior diminuíram é igualmente defendida em diversos estudos realizados por equipas de investigação do ISCTE (Machado *et al.*, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005; 2008). Assim, num artigo intitulado “Classes sociais e estudantes universitários”, Machado *et al.*, (2003: 56) concluem que 62% dos estudantes universitários provêm, por um lado, de famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais e, por outro, de profissionais técnicos e de enquadramento. Paralelamente, regista-se também uma presença significativa de estudantes provenientes de meios mais

³¹ Segundo Nunes (2000), a baixa produtividade das instituições de ensino superior era tão expressiva ao ponto de dois terços dos estudantes matriculados não concluírem a licenciatura.

desprovidos de capital económico e cultural. É por esta razão que estes sociólogos falam da existência de um duplo padrão de recrutamento de classe, através do qual na universidade se repercutem e jogam dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social, seja esta mobilidade total, ou sob a forma de trajetórias estacionárias com promoção escolar, como é o caso dos “estudantes descendentes de famílias de profissionais técnicos e de enquadramento e, sobretudo, de empresários e dirigentes, com níveis de escolaridade baixos ou médios” (Machado *et al.*, 2003: 58).

Autores como Costa, Lopes e Caetano (2014) constataam também que nas últimas décadas o ensino superior se massificou em Portugal, ou seja, registou-se o crescimento exponencial no número de estudantes oriundos dos meios desfavorecidos que acedem ao sistema. Este crescimento resultou da confluência de vários fatores, dos quais se destacam os seguintes: aumento da taxa de conclusão do ensino secundário; implementação de políticas de reformas destinadas a permitir o ingresso em instituições de ensino superior dos indivíduos “«maiores de 23 anos» que, não estando habilitados com o ensino secundário ou o equivalente, fizeram prova da sua capacidade de o frequentar” (Alves, 2014: 37), bem como do crescimento expressivo da procura de formação pós-graduada (2.º e 3.º ciclos) (Alves, 2014).

Os estudos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior estendem-se também para o continente americano. Nos Estados Unidos, onde a taxa de participação é bastante elevada, atingindo os 95% da população da faixa etária entre os 18 e 24 anos³², o acesso às instituições de ensino superior é condicionado pelo capital económico das famílias. Neste sentido, Goastellec (2003) refere que, tal como no passado, o perfil dos estudantes que acedem às diferentes instituições de ensino superior difere de uma instituição para outra, em função do custo das propinas. Este autor reconhece que, devido ao elevado custo das propinas, o capital económico das famílias condiciona, por um lado, a decisão de inscrever os seus filhos no ensino superior e, por outro, determina a escolha do curso e a duração da formação.

Alguns estudos, realizados no contexto dos países europeus, abordam o tema das desigualdades sociais no ensino superior numa perspetiva comparada, analisando as diferenças de oportunidade no acesso a este nível de ensino (HIS, 2005; 2008; Scott, 2009; Martins, 2012;

³² Os leitores interessados em aprofundar a informação relativa às taxas brutas de matriculas da população que frequenta o ensino superior nos diferentes países podem consultar o Relatório do Desenvolvimento Humano 2014, página 195, disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf

Haim e Yossi Shavit, 2013). Estes trabalhos concluem que, em grande parte dos países, registou-se uma abertura do sistema, permitindo uma redução das desigualdades de acesso ao mesmo. No entanto, a composição social dos estudantes universitários reflete uma imagem invertida face às realidades nacionais, pois verifica-se uma sobre-representação de origens sociais mais qualificadas (Martins, 2012: 176). A mesma autora refere que países como a Holanda, Finlândia e a Eslovénia são os que mais promoveram maiores oportunidades de acesso ao ensino superior para os estratos sociais menos qualificados. Autores como Haim e Yossi (2013) consideram que a expansão dos sistemas de ensino superior não constitui, necessariamente, um instrumento eficaz na redução das desigualdades, uma vez que “os estratos privilegiados estão mais bem dotados de recursos culturais e materiais do que os estratos mais baixos para tirar proveito das novas oportunidades educativas (Haim e Yossi, 2013: 29)”.

Como referimos no capítulo anterior, a expansão dos sistemas de ensino contribuiu para o surgimento de novas desigualdades no interior dos referidos sistemas. Estudos realizados nos mais variados contextos revelam a persistência das desigualdades de género, localização territorial e etnicidade no acesso ao ensino superior.

a) Desigualdades de género

A nível global, a expansão do ensino superior foi acompanhada de uma redução significativa das desigualdades de género. De acordo com as estatísticas da UNESCO, em 1970, estavam matriculados no ensino superior mais de 32 milhões de estudantes, dos quais 59% pertenciam ao sexo masculino e 41% ao sexo feminino. Nos anos que se seguiram assistiu-se a um crescimento exponencial do número de raparigas matriculadas no sistema de ensino em referência, ou seja, passados 35 anos (2005) o número de raparigas tornou-se superior ao dos rapazes, atingindo em 2014 uma cifra superior aos 105 milhões de estudantes. Neste mesmo ano, a diferença entre rapazes e raparigas era superior a 4 milhões de estudantes (em desfavor dos rapazes).

Ao analisarmos a evolução da taxa bruta de matrículas no ensino superior por sexo identificam-se algumas diferenças segundo o nível de desenvolvimento dos países: nos países desenvolvidos a taxa de matrículas das raparigas tornou-se superior à dos rapazes em 1985 (40% contra 38% respetivamente). Dados relativos a 2014 indicam que, nos países desenvolvidos, a taxa bruta da população do sexo feminino matriculada no ensino superior é 17 pontos percentuais superior à dos rapazes, ou seja, 83% contra 66% respetivamente. Em

contraste, nos países em desenvolvimento, a taxa bruta de matrículas das raparigas tornou-se superior à dos rapazes apenas em 2014.

Uma outra componente essencial da análise das desigualdades de género no acesso ao ensino superior prende-se com a repartição dos estudantes por áreas de ensino. Neste sentido, as estatísticas da UNESCO demonstram que nos países desenvolvidos, como, por exemplo, Finlândia, França, Portugal, Reino Unido e Estados Unidos da América, as raparigas estão em maior proporção em áreas como a saúde, educação, artes e humanidades, ciências sociais, comércio e direito. Em contraste, os rapazes impõem-se em áreas como ciências, engenharias, agricultura e serviços.

b) Desigualdades de localização territorial

Segundo Altbach et al (2009), as instituições de ensino superior não se encontram distribuídas de maneira uniforme pelos diferentes territórios que compõem os vários Estados. Grande parte das instituições de ensino superior de elevado prestígio concentram-se nos centros urbanos. Em contraste, as instituições de menor *status* tendem a localizar-se nas regiões do interior, na periferia ou em áreas socioeconomicamente menos desenvolvidas.

Em França, a expansão das instituições de ensino superior registada entre os anos 1960 e 1980 não anulou as assimetrias territoriais no acesso ao sistema. Assim, Soldano e Filâtre (2013) reconhecem a existência de uma correlação positiva entre a distribuição geográfica dos estudantes e a composição demográfica das diferentes regiões e cidades. Neste sentido, a região de Île-de-France concentra mais de um quarto da população estudantil. O mapa da distribuição estudantil revela ainda que mais de um terço dos estudantes se concentra em seis dos grandes centros urbanos, a saber: Lyon, Marselha, Lille, Toulouse, Bordéus e Montpellier.

Relativamente à distribuição das áreas de formação por região, os mesmos autores identificam elevadas disparidades entre as diferentes regiões. Nas regiões do interior a oferta formativa é menos diversificada com o predomínio dos cursos tecnológicos de pequena duração. Em contraste, nos grandes centros urbanos, como, por exemplo, na região de Île-de-France, a oferta curricular é mais abrangente, contemplando as mais variadas áreas.

Estudos realizados em Portugal revelam que a desigualdade social entre os estudantes que acedem ao ensino superior se intensifica tendo em conta a localização territorial da residência da família de origem. Neste sentido, as diferenças entre as classes sociais das famílias aumentam com o nível de interioridade regional:

A distribuição socioespacial das posições de classe ou dos níveis de escolaridade aponta para dois fenómenos interdependentes: por um lado, verifica-se que o estatuto económico e cultural diminui em função do nível de interioridade, por outro lado, no mesmo nível de interioridade ou litoralidade, o estatuto socioeconómico e cultural é mais elevado nas cidades (Balsa *et al.*, 2001: 57).

Recentemente, estudos realizados no âmbito da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), coordenados por Madalena Fonseca e Sara Encarnação, identificam assimetrias territoriais nas oportunidades de acesso ao ensino superior. Neste sentido, os cursos mais procurados concentram-se nas grandes universidades públicas do país, localizadas, por sua vez, nos maiores centros urbanos. Por outras palavras, referem as autoras, cidades como “Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Aveiro, por ordem decrescente de relevância numérica, funcionam, como os pilares do sistema ou a rede estruturante de base que condiciona a mobilidade dos candidatos” (Pires e Encarnação, 2012: 13).

Relativamente ao contexto do Reino Unido, os dados disponíveis contrastam com a realidade verificada em Portugal e França. Dito de outro modo, a expansão do ensino superior permitiu que os jovens residentes em zonas rurais ingressassem em maior número nas instituições de ensino superior, comparativamente aos jovens residentes em zonas urbanas:

The rate of full-time entry to higher education institutions by 18 to 20 year olds in 2013/14 was higher in in predominantly rural areas (130 per 1,000) than in predominantly urban areas (123 per 1,000). For part-time entry the ratio was higher in predominantly rural areas (5 per 1,000) than in predominantly urban areas (4 per 1,000) (GOV.UK, 2015: 5).

Contudo, apesar de os jovens oriundos dos meios rurais ingressarem em maior número nas instituições de ensino superior, os estudos reconhecem que a oferta formativa é mais diversificada nas grandes universidades localizadas nos centros urbanos.

c) Desigualdades de base étnica e racial

A expansão do ensino superior nos países desenvolvidos, particularmente em Portugal, foi acompanhada de um maior recrutamento de estudantes oriundos de outros países. Dados relativos à evolução do número de estudantes não nacionais que frequentam as instituições de ensino superior portuguesas revelam um crescimento substancial dos estudantes provenientes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). No ano letivo 1995/96, estavam matriculados 4 mil estudantes. Passados dezassete anos, este total de efetivos elevou-se para perto de 15 mil, o que representa um crescimento anual médio de 7,9% (Pedreira, 2015: 2).

É interessante analisar a variação da população discente oriunda da CPLP por nacionalidades. Neste sentido, os estudos indicam que os estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), com particular realce para os angolanos e cabo-verdianos, representavam entre 80% e 85% dos estudantes oriundos da CPLP até 2006/07. Nos anos posteriores, esta situação alterou-se, isto é, o número de estudantes oriundos dos PALOP diminuiu até ao ano letivo 2010/11 e, em contraste, registou-se desde 2008/09 um crescimento dos alunos de nacionalidade brasileira (Jardim, 2013 e Pedreira, 2015).

Uma vez chegados à sociedade de acolhimento os estudantes oriundos da CPLP, particularmente os dos PALOP, enfrentam várias dificuldades que comprometem o seu aproveitamento escolar. Assim, destacam-se as dificuldades económicas e o fraco domínio da língua portuguesa.

No que concerne às dificuldades económicas, os estudos reconhecem que os apoios que os estudantes recebem das suas famílias ou dos governos dos países de origem (para os bolseiros) são insuficientes para cobrir os custos com as propinas escolares. Por esta razão, muitos estudantes vêem-se impedidos de renovar o visto de estudante, correndo sérios riscos de serem expulsos pelos serviços migratórios:

Sucedem muitas vezes que os estudantes dos PALOP com dificuldades económicas veem-se numa espiral de dificuldades. Tudo começa quando não têm meios para pagar as propinas. A partir de então ficam impossibilitados de pedir comprovativos de matrícula, dado que as instituições de um modo geral não passam declarações a quem é devedor de propinas, o que os impede de resolver assuntos fundamentais, como tratar das questões de legalização (vistos de estudante) ou mesmo as renovações de bolsas de estudo (Jardim, 2013: 105).

É de realçar que as dificuldades financeiras vivenciadas pelos estudantes dos PALOP não se limitam ao pagamento de propinas. Elas estendem-se também aos custos com o alojamento, alimentação, aquisição do material escolar, bem como lazer.

Reitere-se que o fraco domínio da língua portuguesa constitui uma das dificuldades mais apontadas pelos estudantes dos PALOP. Vários estudos (Alves, 2015; Jardim, 2013 e Pires, 1996, 2000) concluem que essas dificuldades verificadas na proficiência em língua portuguesa influenciam negativamente o desempenho escolar desses estudantes e, conseqüentemente, na inserção e adaptação à sociedade de acolhimento. Por outras palavras, o fraco domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes dos PALOP coloca-os em posição de desigualdade perante os seus colegas portugueses. Deste modo, elevam-se as dificuldades

dos estudantes de origem africana no que concerne à compreensão de “alguns comportamentos e princípios orientadores no contexto da sociedade que os acolhe e, a nível académico [intensificam-se as] dificuldades em perceber os conteúdos de aprendizagem” (Pires, 2000: 154).

O fraco domínio da língua portuguesa, na sua variante de Portugal, é igualmente partilhado pelos estudantes oriundos do Brasil. Segundo Alves (2015), os estudantes brasileiros afirmam que muitas vezes têm dificuldade em dominar o vocabulário utilizado, tanto pelos docentes no decurso das aulas, como pelos seus colegas autóctones.

Uma outra dificuldade manifestada pelos estudantes oriundos dos PALOP e do Brasil prende-se com a adaptação ao sistema de ensino superior português, o que se repercute no seu desempenho escolar. Esta dificuldade em adaptar-se ao ensino superior português está diretamente relacionada com a fraca preparação obtida nos percursos escolares anteriores, ou seja, muitos destes estudantes realizaram toda a sua formação de base (ensino primário e secundário) nos países de origem onde, em determinados casos, vigoram sistemas educativos com pouca qualidade. A fraca preparação não se limita às disciplinas de base (língua portuguesa e matemática), mas estende-se também a nível das competências informáticas, bem como a nível das línguas estrangeiras (particularmente, inglês e francês). Perante este cenário, muitos dos estudantes oriundos dos PALOP apresentam níveis de reprovação mais elevados comparativamente aos seus colegas portugueses.

Analisando o desempenho escolar dos estudantes oriundos dos PALOP na universidade de Coimbra, Pires (1996) conclui que estes apresentavam níveis de reprovação mais elevados comparativamente aos seus colegas portugueses. Recentemente, Jardim (2013), recorrendo a uma amostra não representativa de estudantes provenientes dos PALOP que frequentam o 1º Ciclo no ISCTE-IUL, procurou aferir o desempenho escolar dos mesmos, tendo constatado que 42% dos estudantes em referência já repetiu um ano de escolaridade no ensino superior, 24% repetiram dois ou mais anos e somente 35 % apresentam um percurso escolar linear marcado pela ausência de reprovações.

Ainda em Portugal, Cristina Roldão (2015) identificou os fatores que contribuem para a construção dos trajetos escolares bem-sucedidos (de contratendência) de filhos de imigrantes africanos que acedem às instituições de ensino superior em Portugal. Do ponto de vista dos resultados, a autora identificou três fatores. O primeiro fator é o tipo de atividade profissional desempenhada pela família de origem do estudante. Neste sentido, os descendentes de

imigrantes matriculados no ensino superior são, geralmente, filhos de funcionários “administrativos e do comércio”.

O segundo fator identificado pela autora prende-se com as “condições de socialização inicial”, ou seja, estes estudantes beneficiaram de apoio à escolarização por parte dos seus progenitores e de outros parentes próximos como irmãos, tios entre outros. Assim, as famílias de origem mobilizaram nas fases que antecederam o ingresso ao ensino superior várias estratégias, destacando-se as escolhas distintivas tal como refere a autora:

Normalmente, os alunos em trajetos de contratendência mais lineares frequentaram escolas socialmente heterogéneas e, por vezes, distantes dos seus contextos residenciais ou, quando frequentaram escolas com marcas pesadas de exclusão, estiveram inseridos em turmas “seletivas” construídas, em parte, pelos estabelecimentos de ensino numa lógica de “balsas de salvamento dos mais «capazes» (Roldão, 2015: 295).

O terceiro fator identificado é a “experiência escolar”, ou seja, os trajetos de sucesso escolar obtidos em fases anteriores de escolarização, contribuíram significativamente para a decisão de dar continuidade à formação superior e conseqüentemente, para o bom desempenho escolar ao longo da referida formação.

Os estudos relativos ao impacto da variável etnicidade e da pertença racial sobre a escolarização das minorias étnicas a nível do ensino superior estendem-se também à Grã-Bretanha. Neste sentido, Tatlow (2015) reconhece que nos últimos vinte anos se registou um crescimento do número de estudantes oriundos das comunidades negras e asiáticas matriculadas no ensino superior. Este crescimento pode ser observado tanto nas zonas urbanas como nas regiões rurais. No entanto, apesar de terem sido implementadas várias políticas destinadas a garantir maior igualdade de acesso, os estudantes oriundos dos grupos étnicos minoritários ingressam em menor número nas instituições de elevado prestígio (Pilkington, 2015). Segundo Boliver (2015), o acesso dos descendentes dos grupos minoritários às instituições de elevado prestígio é dificultado, por lado, pelo reduzido número de quotas disponíveis para este grupo, e por outro lado, pela existência de processos burocráticos que beneficiam os estudantes de raça branca (autóctones). Alguns autores salientam que os estudantes de origem estrangeira são vítimas de uma discriminação indireta e, muitas vezes, de racismo por parte dos funcionários de certas instituições de ensino superior (Boliver, 2015 e Pilkington, 2015).

Na perspectiva de Tatlon (2015), os estudantes oriundos dos grupos minoritários que ingressam nas instituições de ensino superior têm maiores dificuldades de concluir os cursos comparativamente aos seus colegas de raça branca. Assim, verifica-se que o insucesso escolar no ensino superior se concentra nos alunos provenientes das comunidades negras e asiáticas. Autores como Crawford e Zhiqi (2015) sugerem que o fraco desempenho escolar dos estudantes oriundos das minorias étnicas resulta de uma multiplicidade de fatores dos quais se destacam os seguintes: déficit de aprendizagem no ensino secundário; pouca proficiência a nível do inglês e o predomínio de práticas discriminatórias por parte de muitos docentes e de certos estudantes.

O debate em torno das desigualdades étnicas de acesso ao ensino superior estende-se também aos Estados Unidos na América. Neste país, estudos realizados no âmbito do “National Center for Education Statistics” reconhecem que a nível global se registou no período compreendido entre 1980 e 2008 um crescimento das taxas de participação dos diferentes grupos étnicos no acesso ao ensino superior. Assim, relativamente aos grupos étnicos com informação estatística disponível para todo o período em referência, constata-se que este crescimento foi mais expressivo entre os estudantes de raça branca. A taxa de participação para este grupo passou de 28% em 1980, para 44% em 2008, o que representa um crescimento em 16 pontos percentuais. Seguidamente, destaca-se o crescimento da taxa de participação dos estudantes afro-descendentes (negros), passando de 20% em 1980, para 32% em 2008. Em terceiro lugar, observa-se o crescimento da inscrição dos descendentes da comunidade latina. Para este grupo a taxa de participação registou um crescimento em 10 pontos percentuais, passando de 16% em 1980 para 26% em 2008 (Aud *et al.*, 2010: 120).

Relativamente aos estudantes de origem asiática e ilhas do Pacífico, a informação estatística disponível não cobre todo o período em análise (*ibid*). Contudo, referem as autoras, dados relativos a 2008 apontam que entre as minorias étnicas a taxa de participação mais elevada se concentrou nos descendentes da comunidade asiática e ilhas do Pacífico (58%)³³.

Estudos realizados por Kim (2011) indicam que, entre 1998 e 2008, se registou nos Estados Unidos da América um crescimento substantivo do número de licenciados oriundos dos mais variados grupos étnicos. No global, a taxa de crescimento foi de 43%.

³³ Quanto à evolução das taxas de participação dos “american indian”, referem as autoras, os dados disponíveis não apresentam variações significativas devido à existência de grandes desvios na forma como foram padronizados.

Contudo, quando segmentamos a referida taxa por grupos étnicos (descendentes das minorias étnicas e estudantes de raça branca) constata-se que o primeiro grupo apresenta a taxa de crescimento mais elevada (63%, contra 29%).

Uma outra análise permite identificar as variações das referidas taxas entre as minorias étnicas: as taxas mais elevadas de diplomados concentram-se entre os estudantes oriundos da comunidade latina (88%) e asiática (57%). Em contraste, os descendentes dos afro-americanos (52%) e “American indian” (42%) apresentam as taxas mais baixas de diplomados.

2.4. Acesso ao ensino superior nos países em desenvolvimento

O debate em torno dos efeitos da expansão do ensino superior sobre a diminuição das desigualdades de oportunidades no acesso ao mesmo não se restringe aos países desenvolvidos. A expansão do ensino superior, e o conseqüente crescimento das taxas de matrículas em todos os continentes são marcas distintivas das sociedades contemporâneas (Reisberg e Watson, 2010). Porém, este crescimento das taxas de matrículas não se operou de forma similar em todos os países, nem incluiu todos os setores da sociedade, ou seja, as oportunidades de acesso às diferentes instituições de ensino superior variam em função do contexto histórico e cultural da sociedade em que o indivíduo está inserido (Rosemblit-Guri, 2010). Este facto explica o porquê das extremas diferenças verificadas entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento relativamente às taxas de participação no ensino superior a que já aludimos anteriormente.

No Brasil, são vários os autores (Schwartzman, 2006; Prates, 2007 e Ribeiro, 2011) que reconhecem a existência de uma forte relação entre as origens sociais e as oportunidades de acesso e permanência na universidade³⁴. Recentemente, Mont’Alvão (2014), com base nos dados dos Censos Demográficos e informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), analisou as tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior ao longo das três últimas décadas (1982-2010) e concluiu que se verifica, por um lado, uma diminuição das desigualdades de acesso segundo o nível de escolaridade dos pais e origem racial, e, por outro, uma clara vantagem feminina no acesso a este nível de ensino. Contudo, tal como salienta o autor, as oportunidades de acesso ao ensino superior são fortemente

³⁴ Dados disponíveis indicam que, no Brasil, a taxa bruta de matrículas no ensino superior é de 26% da população inserida na faixa etária entre os 18 e 24 anos.

influenciadas por variáveis como as “origens socioeconômicas, estrutura familiar, grupo racial, gênero, inserção no mercado de trabalho e localização regional” (Mont’Alvão, 2014: 437).

A investigação sociológica sobre as desigualdades no acesso ao ensino superior estende-se também ao continente asiático. Na Índia, a expansão do ensino superior e a adoção de programas de ação afirmativa, sob a forma de quotas ou reservas, permitiu o crescimento das oportunidades de acesso em todos estratos da sociedade, com particular realce para as castas mais pobres e determinadas tribos que outrora estavam praticamente excluídas do sistema, isto é, “desde 1961, a Constituição determina que 22,5% das vagas no ensino superior devem ser reservadas para essas classes e tribos. Em alguns estados é reservado 50% do espaço” (Reisberg e Watson, 2010: 60). De acordo com dados do Banco Mundial, de 1990 a 2014 a taxa de escolarização evoluiu 19 pontos percentuais, passando de 6% para 25%. Apesar desta melhoria, as taxas de participação diminuem para menos de 6% nas castas mais pobres e populações rurais (Altbach *et al.*, 2009, Reisberg e Watson, 2010). Grande parte dos estudantes das castas mais baixas que acedem ao ensino superior (60%) estão inseridos em cursos com limitadas perspectivas profissionais, denotando que o aumento da participação por si só não garante a equidade social (Basant e Gitanjali, 2010).

Em grande parte dos países em desenvolvimento, com particular destaque para aqueles que se situam no continente africano, o ensino superior “surgiu” durante o regime colonial, o que contribuiu para o agravamento das desigualdades de oportunidades no acesso ao sistema. As autoridades coloniais não generalizaram o acesso ao ensino superior, optando por formar o mínimo de quadros para auxiliar na administração das colônias (Taferra e Philip, 2004). Até à altura das independências, o número de estudantes africanos graduados nas universidades instaladas nas colônias era bastante reduzido. Por exemplo, na Universidade da África Oriental (que servia o Quênia, Tanzânia e Uganda), até 1961, graduaram-se apenas 99 estudantes africanos para uma população total de 23 milhões (World Bank, 1991: 10).

No Egito, após a revolução de 1952, as autoridades políticas implementaram um conjunto de reformas destinadas a garantir igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior a todos os diplomados do ensino secundário, o que resultou num crescimento exponencial da população discente universitária (Shann, 1992; Cupito e Ray, 2011). Apesar deste crescimento, o acesso ao sistema também é profundamente desigual e determinado pelas condições sociais da família (classe social, nível de escolaridade dos pais e local de residência). Fahim e Noha (2011: 66), ao referirem-se às desigualdades de acesso, salientam que o ensino superior no Egito está a ajudar a “perpetuar a estrutura rígida de classes, criando um ciclo

vicioso de pobreza e desequilíbrio regional, em vez de contribuir para a mobilidade social e igualdade de oportunidades”.

Ao pesquisar sobre as probabilidades de acesso ao ensino superior no Egipto, Assad (2010) constata que um individuo descendente das classes privilegiadas e residente em zonas urbanas tem 97% de probabilidade de ingressar no ensino superior em comparação com uma probabilidade de 9% de um descendente das classes desfavorecidas. O mesmo autor revela que o nível de escolaridade da mãe desempenha um papel decisivo na probabilidade de aceder ao ensino superior:

Um indivíduo cuja mãe frequentou a universidade tem duas vezes e meia mais probabilidade de ir para a universidade do que um individuo cuja mãe completou o ensino secundário e sete vezes mais que um indivíduo cuja mãe é analfabeta (Assad, 2010: 4).

Desta análise depreende-se que as desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior no Egipto resultam do mau funcionamento do sistema de ensino secundário e da sua incapacidade de preparar as crianças de famílias com meios limitados e baixos níveis de escolaridade no sentido de se qualificarem para a admissão na universidade (Assad, 2010; Fahim e Noha, 2011).

Autores como Emily Cupito e Ray Langsten (2005), analisando a inclusão social no sistema de ensino superior egípcio, no período compreendido entre 1988 e 2005, concluem, também, que a expansão do sistema beneficiou a classe privilegiada e esta continua representada em maior número. Segundo as autoras, este facto ocorre porque até 2005 a referida classe não teria saturado o sistema: “since demand by wealthy was not saturated in 1988, the wealthiest groups seized the new education spaces first. In all likelihood, demand by advantaged groups remains unsaturated in 2005” (Cupito e Ray, 2005: 195). Como o sistema continua em expansão, a procura pelo ensino superior por parte dos descendentes da classe privilegiada pode atingir o ponto de saturação o que permitiria novas oportunidades de ingresso para os estudantes provenientes das classes menos privilegiadas.

Recentemente, Elizabeth Buckner (2013) identifica perfis diferenciados por parte dos estudantes que ingressam tanto no sector público como no privado. Segundo esta autora, no ensino superior público registou-se um crescimento das oportunidades de acesso a todos os estratos sociais com particular destaque para os grupos tradicionalmente discriminados, tais como as mulheres oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos. Todavia, apesar desta abertura, os descendentes das classes média e alta, por terem pais com elevados capitais cultural

e económico e por possuírem apoio extraescolar mediante a contratação de professores particulares para aulas complementares, conseguem obter melhor desempenho nos exames que marcam o término do ensino secundário e, conseqüentemente, mais facilmente acedem ao sistema público. Em contrapartida, o crescimento registado no ensino superior privado beneficiou grande parte dos estudantes descendentes da classe alta residentes, na sua maioria, na zonas urbanas do Cairo.

A África do Sul é um exemplo interessante para perceber, por um lado, como as políticas de subjugação afetaram as oportunidades de acesso ao ensino superior no período colonial e, por outro, para conhecer o impacto destas mesmas políticas no período atual. Durante as longas décadas em que o país viveu sob o regime do apartheid, o acesso ao ensino superior foi profundamente marcado por desigualdades de classe, raça e género (Buting, 2006; Badet, 2009; Subotzky, 2010; Lewin e Mawoyo, 2014). Em 1950, foi aprovada a lei da Educação Bantu, que permitiu a criação de novas universidades dirigidas a estudantes não-brancos (negros, mestiços e indianos) (Guri-Roseblit, 2010). Nas vésperas da democratização do país, a taxa bruta de participação no ensino superior era de 17%. Todavia, esta taxa era claramente distorcida pela variável raça: 9% para negros; 13% para mestiços; 40% para indianos e 70% para brancos (CHE, 2004: 62).

Com o fim do apartheid, as políticas de acesso ao sistema foram reformuladas, permitindo um crescimento das oportunidades de acesso. Contudo, os estudantes negros provenientes dos meios sociais menos favorecidos e de zonas rurais continuam sub-representados no sistema (Badet, 2009).

Quanto às diferenças de género, as pesquisas revelam que as taxas de participação das mulheres são relativamente superiores às dos homens³⁵ (Lewin e Mawoyo, 2014; CHE, 2014).

Em países da África ocidental e oriental, estudos comparados desenvolvidos pela Universidade de Sussex, coordenados por Louise Morley, reconhecem que as reformas no ensino superior realizadas tanto no Gana como na Tanzânia permitiram o crescimento da população estudantil e, conseqüentemente, da taxa de participação no sistema:

Entre 1993 e 1998, as matrículas no ensino superior no Gana aumentaram em 80%. Entre 2004 e 2005, a taxa de matrícula passou de 3% a 5%. Na Tanzânia a taxa de participação é mais baixa do que no Gana, no entanto, elas aumentaram gradualmente

³⁵ Relativamente as diferenças de género, os dados recolhidos não permitem desagregar em função da raça, o que uma análise mais detalhada desta variável (Council on Higher Education, 2013).

ao longo da última década. Em 1990 estavam matriculados apenas 3146 estudantes, [e] em 2006 as matrículas atingiram os 55134 estudantes (Morley *et al.*, 2009: 59).

E em Angola, será que a expansão do ensino superior contribuiu para aumentar a igualdade de oportunidades de acesso?³⁶ Não é fácil responder a esta questão devido à ausência de indicadores estatísticos de nível nacional que contemplem as origens sociais dos estudantes universitários, bem como o reduzido número de estudos nacionais que abordam a problemática do acesso ao ensino superior. Contudo, dados disponíveis indicam que durante o regime colonial o acesso à instrução em geral (e ao ensino superior em particular) era claramente condicionado pela camada social de origem, cor da pele, local de nascimento (Portugal Continental/Luanda/interior de Angola) e meio de residência. (cf. Silva 1992-94, Carvalho 2003).

Com a proclamação da independência foram incrementadas várias reformas educativas no sentido de diminuir as desigualdades de oportunidade no acesso à universidade. Deste modo, registou-se a nível nacional uma forte expansão da rede pública de instituições de ensino superior. Esta expansão permitiu um crescimento exponencial do número de estudantes oriundos dos mais variados estratos sociais. Dados disponíveis indicam que em 2015 estavam matriculados 221.037 estudantes, sendo 55,5% do sexo masculino e 44,5% do sexo feminino. A taxa bruta de participação no sistema é muita baixa, fixando-se em 7% (MES, 2015).

À semelhança do que se observou no contexto dos países desenvolvidos, a expansão do ensino superior registada nos países em desenvolvimento não anulou o impacto das desigualdades de género, localização territorial, étnicas e raciais sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior. Vejamos melhor a influência de cada um destes tipos de desigualdade.

i) Desigualdades de género

Dados da UNESCO indicam que em 1970, nos países em desenvolvimento, estavam matriculados no ensino superior mais de 8 milhões de estudantes. As mulheres representavam apenas 33% da população estudantil. Nos anos que se seguiram o número de mulheres que ingressavam no ensino superior não parou de crescer, atingindo uma cifra de mais de 74

³⁶ Esta questão será abordada em profundidade no quinto capítulo.

milhões de estudantes em 2014, ou seja, neste ano elas representavam 50% da população estudantil. O índice de paridade de gênero para o período em análise (1970-2014) passou de 0,51 para 1,05 (UNESCO-UIS.Stat)³⁷.

Apesar de verificar-se um crescimento exponencial da participação feminina, estudos realizados no continente africano revelam que as mulheres, particularmente as descendentes das classes populares, encontram-se sub-representadas no ensino superior (Assié-Lumumba, 2006). A título de exemplo, autores como Atuahene e Owusu-Ansah (2013), bem como Morley *et al* (2009), reconhecem a persistência das desigualdades de gênero no acesso ao ensino superior em países como Gana e Tanzânia.

É importante realçar que em ambos os países se observa um crescimento da percentagem de mulheres matriculadas no sistema de ensino em referência. Neste sentido, no Gana, a percentagem de raparigas passou de 25% em 1999 para 39% em 2014 (Atuahene e Anthony, 2013; UNESCO-UIS.Stat). Em relação à Tanzânia, verifica-se também uma evolução da percentagem de mulheres matriculadas, isto é, de 21% em 1999 para 35% em 2013 (Morley *et al.*, 2009).

Analisando a evolução da participação feminina em ambos os países (Gana e Tanzânia), Morley (2010, 2011 e 2012) conclui que as mulheres, depois de serem admitidas no ensino superior, são vítimas de assédio sexual por parte dos professores. Por outras palavras, alguns docentes “teriam pressionado as alunas a manter relações sexuais em troca de uma avaliação positiva” (Morley, 2012: 78). Por esta razão, elas enfrentavam extremas dificuldades académicas, uma vez que passaram a adotar comportamentos defensivos, como por exemplo não participar nos debates e exercícios em sala de aulas, no sentido de não serem identificadas pelos docentes. Mais adiante, a referida autora salienta que as raparigas raramente denunciavam às direções das instituições “este tipo de corrupção moral, por medo de vitimização e estigmatização” (Morley, 2011: 103).

As desigualdades de gênero no acesso ao ensino superior não se limitam ao continente africano. Assim, referindo-se a composição da população universitária indiana, Tilak (2015) reconhece a existência de um significativo crescimento no número de estudantes do sexo feminino. Contudo, elas estão presentes em menor percentagem comparativamente aos rapazes. Dados disponíveis indicam que, em 2014, as mulheres representavam 46% da população

³⁷ Consulta *online* atualizada em Junho de 2016 (disponível em <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=en>)

estudantil. Esta percentagem, quando comparada à registada em 1980, representa um crescimento de 20 pontos percentuais. A evolução das taxas brutas de matrículas referentes ao período compreendido entre 1980 e 2013 reforça a tese do crescimento exponencial da participação feminina, ou seja, a taxa de matrículas das raparigas foi oito vezes superior a registada no período inicial passando de 3% (em 1980) para 23% em 2013. Em contraste, em 2013, a taxa bruta de matrículas dos rapazes foi apenas 3 vezes superior à verificada em 1980 (25% contra 7% respetivamente)³⁸.

Relativamente à distribuição das estudantes por áreas de formação, observa-se que as raparigas estão presentes em maior percentagem em áreas tradicionalmente femininas, como educação, saúde, artes e humanidades. Em contrapartida, os rapazes estão em maior número nos cursos ligados às engenharias e ciências.

Em alguns países em desenvolvimento, o número de estudantes do sexo feminino matriculadas no ensino superior é maior do que o número de rapazes. Um exemplo desta realidade pode ser observado na África do Sul. A análise da evolução das taxas de participação entre 2008 e 2013 reafirma a persistência das desigualdades em função da composição sexual. No período em referência, a taxa de participação das mulheres registou um crescimento de 4 pontos percentuais, passando de 19% para 23%. Em contraste, a taxa de participação dos homens passou de 15%, em 2008, para 16% em 2013. Dados relativos à distribuição dos alunos por áreas de formação revelam a tradicional oposição entre áreas masculinas e femininas: as mulheres encontram-se presentes em maior número em áreas como saúde, educação, ciências empresariais e gestão; em contraste, os homens encontram-se sobre-representados em áreas como engenharias, ciências da computação e tecnologias de informação (CHE, 2015: 6-25).

No Brasil, a expansão do ensino superior também permitiu um maior ingresso de mulheres. À semelhança do que ocorre na África do Sul, elas estão presentes em maior número comparativamente aos homens (57%, contra 43%). Ao comparar a evolução das oportunidades de acesso ao ensino superior brasileiro por género, no período compreendido entre 2004 e 2014, Caseiro (2016) reconhece que as mulheres tinham maiores oportunidades comparativamente aos homens. Neste sentido, em 2004 as oportunidades das mulheres matricularem-se em um curso de licenciatura eram 37% superiores às dos homens. Passados 10 anos a referida vantagem feminina aumentou para 52%. Mais adiante, o referido autor acrescenta:

³⁸ Esta informação estatística encontra-se disponível no seguinte link: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=en>

Na Região Norte, a razão entre as [oportunidades] de mulheres e homens se matricularem em cursos de graduação permaneceu constante no período, com [oportunidades] 20% maiores para as mulheres. No Sul a desigualdade entre os sexos foi reduzida, embora continue a ser a mais elevada do país: em 2004 as mulheres tinham 79% mais oportunidades de acesso; em 2014, 63% (Caseiro, 2016:23).

Relativamente à distribuição dos alunos por áreas de formação, a informação estatística disponível reforça a tese da feminização de determinadas áreas de formação. Assim, as mulheres continuam minoritárias em áreas como engenharias e ciências. Mas estão em maior número em áreas como saúde, educação, serviço social, bem como artes e humanidades.

No que concerne ao contexto egípcio, constata-se que a população discente que frequenta as distintas instituições de ensino superior é maioritariamente feminina. Os dados relativos à participação feminina por estratos sociais revelam que a percentagem de mulheres provenientes dos estratos mais favorecidos diminuiu em cerca de 17 pontos percentuais, ou seja, de 63% em 1988 para 46% em 2011. Este decréscimo beneficiou as estudantes oriundas dos estratos sociais menos privilegiados: a percentagem das referidas estudantes passou de 2% em 1988 para 4% em 2011 (Cupito *et al.*, 2011 e Buckner 2013). É de referir que, em 2011, a diferença entre as estudantes descendentes dos meios privilegiados e as raparigas oriundas dos meios desfavorecidos era de 42 pontos percentuais, em favor das primeiras.

ii) Desigualdades de localização territorial

As desigualdades de localização territorial no acesso ao ensino superior são extensivas aos países em desenvolvimento. Diversos estudos reportam que nestes contextos a expansão do ensino superior beneficiou, particularmente, as populações residentes nos grandes centros urbanos. A nível do Brasil, Caseiro (2016) constata que entre 2004 e 2014 as taxas de acesso ao ensino superior foram maiores nas zonas urbanas comparativamente às zonas rurais, ou seja, em 2004, esta diferença era de 18 pontos percentuais (34% para os residentes nas zonas urbanas contra 16% para os habitantes das regiões rurais). Em 2014 a referida diferença reduziu-se para 16 pontos com uma clara vantagem das populações residentes nas áreas urbanas. No entanto, esta redução das desigualdades de acesso entre os jovens das áreas urbanas e rurais não ocorreu em todas as regiões:

No Norte, no Sul e no Centro-Oeste, as [oportunidades] de os habitantes das áreas urbanas ingressarem em cursos de graduação cresceram mais rápido do que as [oportunidades] dos habitantes das áreas rurais. No Nordeste e no Sudeste, justamente as duas regiões mais populosas do país, houve, em contrapartida, uma importante

redução da razão entre as [oportunidades] dos habitantes das áreas urbanas e rurais ingressarem na educação superior, o que fez com que essa razão declinasse também em nível nacional (Caseiro, 2016: 24).

Na Índia, estudos realizados por Tilak (2015) confirmam a existência de assimetrias territoriais no acesso ao ensino superior. Segundo o referido autor, nas regiões urbanas a taxa de participação dos jovens com idades compreendidas entre 18 e 24 anos de idade fixou-se em 39% no ano letivo 2009/2010. Em contraste, nos territórios rurais, a referida taxa situou-se em 17%. Mais adiante, Tilak refere que as disparidades territoriais não se limitam à dicotomia rural /urbano. Elas observam-se também a nível inter-regional. Neste sentido, destacam-se, por um lado, regiões como Jharkhand e Chhattisgarh com taxas de participação inferiores a 10% e, por outro lado, as regiões de Dehli e Uttarakhand apresentam taxas de participação superiores a 35% da população em idade de frequência universitária.

O debate em torno do impacto da localização territorial de residência sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior estende-se também aos países africanos como, por exemplo, África do Sul, Egipto, Gana e Tanzânia. Do ponto de vista dos resultados, estes estudos corroboram nas seguintes conclusões:

- a) Grande parte das universidades públicas e privadas concentram-se nos grandes centros urbanos e nas principais capitais das cidades;
- b) A oferta formativa é mais diversificada e prestigiada nas instituições de ensino superior localizadas nos grandes centros urbanos;
- c) Os alunos oriundos dos meios rurais que ingressam em instituições de ensino superior localizadas nos centros urbanos matriculam-se, em geral, em cursos que conduzem a profissões de menor prestígio social.

Relativamente ao contexto angolano, à semelhança de outros países africanos, verifica-se que as desigualdades territoriais têm impacto sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior. Dados disponíveis indicam que, até 2009, o ensino superior se circunscrevia a 6 das 18 províncias do país, nomeadamente: Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge. Nas províncias do interior do país existiam núcleos de extensão universitária, com cursos ligados sobretudo à formação de professores (UAN, 2008).

Nesse mesmo ano (2009) foram realizadas reformas no sentido de expandir a rede de instituições de ensino superior por todo o território nacional. Estas reformas permitiram o

alargamento de rede de instituições públicas às demais províncias (Buza, 2012; Carvalho, 2012). Mas boa parte da oferta universitária continua a concentrar-se nas principais cidades. A título de exemplo, das 64 instituições de ensino superior em funcionamento, a província de Luanda concentra 34, o que representa 53% do total. Em contraste, províncias localizadas no interior do país, como Bengo, Bié, Cuanza Norte, Lunda-Norte e Lunda-Sul, dispõem cada uma de apenas uma instituição de ensino superior. No que concerne à distribuição da oferta curricular pelas 18 províncias, constata-se uma maior diversificação nas cidades onde o ensino superior está implantado há mais tempo, como Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla e Luanda, (MES, 2014, 2015).

iii) Desigualdades de base étnica e racial

Em alguns países em desenvolvimento o acesso ao ensino superior é marcado por discriminação étnica e racial, ou seja, determinados grupos étnicos dispõem de maiores oportunidades comparativamente aos outros.

O primeiro exemplo que ilustra esta realidade é observado na África do Sul. Neste país, após o término do regime de segregação racial (apartheid), foram implementadas várias reformas no sentido de garantir um maior acesso dos grupos étnicos que outrora acediam ao ensino superior em menor número. No entanto, a informação estatística disponível indica que estas reformas não anularam o impacto das variáveis etnicidade e pertença racial sobre as oportunidades de escolarização. A taxa global de participação no sistema é de 20%. Porém, os estudantes negros e mestiços participam com uma taxa de 16% e 15%, respetivamente, em comparação com 49% dos indianos e 55% dos estudantes brancos (Council on Higher Education, 2015).

Um outro exemplo que demonstra que o acesso ao ensino superior pode ser condicionado pelas variáveis etnicidade e pertença racial é observado no Brasil. Neste sentido, Caseiro (2016:25) salienta que apesar de se registar uma diminuição das desigualdades raciais, os estudantes brancos e mestiços tinham maiores oportunidades de ingressar no ensino superior comparativamente aos negros e indígenas, ou seja, “em 2004, o primeiro grupo possuía 67% de oportunidades superiores em relação ao segundo. Em 2014, essa vantagem caiu para 53%, considerando todo o território nacional”.

2.5. Desigualdades de permanência no ensino superior

O acesso ao ensino superior não garante a permanência no sistema. Fontes estatísticas revelam que muitos alunos abandonam o curso sem o concluir, enquanto outros não terminam a formação superior no tempo previsto pelo sistema.

Neste sentido, na presente secção procura-se, num primeiro momento, compreender como se distribuem as desigualdades de permanência no ensino superior pelas diferentes regiões (desenvolvidas e em desenvolvimento). Para o efeito, recorre-se a um conjunto de fontes estatísticas e estudos de caso realizados nos diferentes contextos. É importante sublinhar que, sempre que possível, as desigualdades de permanência serão analisadas tendo em conta algumas variáveis, como por exemplo sexo, etnicidade e pertença. Seguidamente, procurar-se identificar os fatores que contribuem para a existência das referidas desigualdades.

Relativamente ao contexto dos países desenvolvidos, recorrendo aos dados do “Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Competências de Adultos” (PIAAC), referentes a 2011, Schnepf (2014) compara as taxas de abandono escolar no ensino superior registadas em 15 países da União Europeia. Os resultados desse estudo revelam que países como Alemanha e Reino Unido apresentam as menores taxas de abandono (15% e 16%, respectivamente). Em sentido contrário, as taxas de abandono mais elevadas concentram-se na Itália (33%), Holanda (31%), Espanha e República Checa (ambos com 28%). A pesquisa de Schenepf revela ainda que em todos os países analisados o número de homens que abandonam os cursos de licenciatura sem os terem concluído é superior ao número de mulheres, o que se justifica se consideramos o facto de os homens ingressarem mais cedo no mercado laboral comparativamente às mulheres.

Em Portugal, João Baptista (2015) chega às seguintes conclusões, ao analisar os indicadores de abandono escolar nos níveis de licenciatura e mestrado:

a) A nível de licenciatura o ensino superior público (universitário e politécnico) apresenta a menor taxa de abandono escolar após o 1º ano, fixada em 12%. Em oposição, o ensino superior privado apresenta as taxas mais elevadas de abandono, sendo 17% para o ensino universitário e 14% para o ensino politécnico;

b) No que concerne ao 2º ciclo (mestrado), os dados disponíveis indicam que, à semelhança do que se verificou no nível de licenciatura, o abandono escolar é menos expressivo nas instituições públicas, fixando-se em

22% para o ensino universitário e politécnico. Em contrapartida, o ensino superior privado, particularmente o politécnico, apresenta uma taxa de abandono que é superior à observada no sistema público (42%).

As desigualdades de permanência no ensino superior estendem-se também aos países em desenvolvimento. Um exemplo desta realidade é observado na África do Sul, onde as estatísticas disponíveis revelam que do total de estudantes matriculados pela 1ª vez em 2008, nos cursos de licenciatura, apenas 19% terminaram a formação no tempo previsto pelo sistema. Os outros estudantes concluíram os cursos de licenciatura 3 anos após o tempo estipulado (50%). Um outro dado que merece-se particular atenção prende-se com as taxas de abandono escolar, isto é, do total de alunos matriculados em 2008, 39% abandonaram a formação no tempo previsto para a conclusão do curso e 11% abandonaram 3 anos depois (CHE, 2015: 50).

É interessante observar como se distribuem as taxas de diplomados e de abandono escolar tendo em conta as variáveis etnicidade e pertença racial. Assim, verifica-se que a nível de licenciatura as taxas mais elevadas de diplomados concentram-se entre os estudantes de raça branca (57%), de origem indiana e mestiços (52 e 51%, respetivamente). Relativamente ao abandono escolar, os dados indicam que os estudantes de raça negra apresentam as taxas mais elevadas (52%), e os estudantes de raça branca a menor taxa (43%). Quanto à distribuição dos diplomados por áreas de formação, os dados apontam que os cursos de medicina (69%), arquitetura (60%) e administração pública (55%) apresentam as maiores taxas de diplomados. Em sentido contrário, registam-se taxas elevadas de abandono escolar nos cursos de engenharias (59%), ciências da computação (52%) e negócios (51%) (CHE, 2015).

Estudos feitos no Brasil corroboram a tese de que o acesso ao ensino superior não garante a permanência no sistema. Deste modo, dados relativos ao ano letivo 2013, revelam que a nível global a taxa de abandono no ensino superior se fixou em 24,9%. Contudo, são notórias diferenças entre a rede pública e a privada, sendo de 27,4% para as instituições privadas e 17,8% para as públicas. No que concerne aos cursos com maiores taxas de diplomados, verifica-se o peso de cursos como medicina (83,%), serviço social (60,4%), pedagogia (59,9%) e psicologia (54,6%). Contudo, à semelhança do que se verifica noutros países, as taxas mais elevadas de abandono concentram-se nos cursos de engenharias (SEMESP, 2015).

No que concerne ao contexto angolano, a informação estatística disponível não permite analisar com rigor as desigualdades de permanência no ensino superior. Da consulta efetuada tanto aos relatórios da Universidade Agostinho Neto, como aos anuários estatísticos do

Ministério do Ensino Superior referentes aos anos letivos 2014 e 2015, não se obteve qualquer informação relativa à percentagem de alunos que termina a formação no tempo regulamentado pelo sistema, bem como as taxas reais de abandono escolar e sua distribuição por sexo. Assim, os dados localizados referentes ao ano letivo 2004/2005 reportam simplesmente que o grau de aproveitamento do sistema se fixou em 76%, e o grau de insucesso em 24%. Relativamente ao abandono escolar, os dados assinalam que, dos 24.849 estudantes matriculados em 2004, 204 desistiram da formação superior (UAN, 2008). Devo esclarecer que estes dados devem ser analisados com muitas reservas pois determinadas unidades orgânicas não remeteram a informação estatística para devido tratamento.

Recentemente, Ditutala (2015) procurou analisar o abandono escolar no Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola, localizado em Luanda. Os resultados desta pesquisa evidenciam que o abandono escolar na instituição em referência tem vindo a aumentar, passando de 13,2% em 2009, para 21,1% em 2014. Mais adiante, a mesma autora constata que os cursos de economia e gestão (69,6%) e os de engenharia (25,2%) apresentam as maiores taxas de abandono. Em contrapartida, as maiores taxas de sucesso registam-se nos cursos de pedagogia, gestão escolar, bem como no de administração.

Dos estudos acima referenciados pode-se facilmente deduzir que as desigualdades de permanência no ensino superior estão presentes nos diferentes contextos. Contudo, mais importante do que identificar as referidas desigualdades, é perceber o porquê da existência das mesmas. Neste sentido, estudos realizados no âmbito da sociologia e das ciências da educação concluem que as desigualdades de permanência no ensino superior resultam de fatores estruturais, contextuais e individuais³⁹.

No que concerne aos fatores estruturais, observa-se que permanência do estudante no sistema é condicionada por um conjunto de “ «variáveis externas» ao sistema de ensino superior”, ou seja, é enfatizada a importância de fatores como composição sexual, idade, origem étnica, origens sociais, ou ainda o tipo de relação que o estudante mantém com o mercado laboral (Costa *et al*, 2014).

As desigualdades de permanência no ensino superior resultam ainda de fatores contextuais. Neste âmbito, destaca-se o modelo teórico proposto por Vicent Tinto (1993 e

³⁹ É importante sublinhar que não se pretende no presente texto apresentar uma abordagem exaustiva sobre os três acima referidos. Deste modo, os leitores interessados em aprofundar estas matérias podem consultar o capítulo 1 do trabalho desenvolvido por Costa *et al* (2014).

2006) enfatizando que a permanência dos estudantes no sistema é condicionada por um conjunto de atributos individuais de que dispõe o estudante, pelo seu compromisso com os objetivos educativos e pela da sua integração na instituição.

Relativamente ao conjunto de características individuais, o autor destaca o meio social de origem, as competências e habilidades, bem como as experiências escolares anteriores. Quanto ao compromisso com a instituição, Tinto (1993) revela que os estudantes empenham-se no sentido de alcançar os objetivos institucionais, ou seja, procuram concluir um determinado curso no tempo regulamentado pelo sistema. Assim, é no quadro deste compromisso e de outros compromissos externos que se processa a interação entre os estudantes, docentes, e outros membros do sistema. No que concerne à integração, o mesmo autor diferencia a integração acadêmica da integração social. A primeira resulta da interação que os estudantes estabelecem com os diferentes membros do sistema em ambiente escolar. A segunda realiza-se no quadro de interações e atividades extracurriculares organizadas por exemplos pelos órgãos associativos da instituição de acolhimento (como, por exemplo, a associação de estudantes, grupos corais e outros).

Assim, o autor conclui que a permanência do estudante no ensino superior depende da sua integração acadêmica e social com os vários grupos sociais que compõe a instituição de ensino superior. Em contrapartida, a não integração entre o estudante e os diferentes elementos da instituição resulta em abandono escolar (Tinto, 1989, 1993). Por outras palavras:

Experiências de interação que promovam a integração social e acadêmica aumentam a probabilidade do individuo persistir na instituição até completar o curso, devido ao impacto que as experiências integrativas têm na reformulação contínua dos objetivos e compromissos do aluno. Uma integração positiva serve para aumentar os objetivos e para fortalecer o compromisso com os objetivos e com a instituição (Mendes *et al.*, 2016: 36).

Finalmente, no que concerne aos fatores individuais, a ênfase é atribuída a um conjunto de disposições incorporadas pelos estudantes no decurso do seu processo de socialização (Lahire, 2004). Estas disposições são plurais e diferem de estudante para estudante. Neste sentido, pode-se facilmente depreender que o meio em que o estudante foi socializado no período que antecede o ingresso à universidade pode promover a aquisição de conhecimentos,

hábitos e atitudes valorizadas pela escola. Estes atributos terão, certamente, um impacto sobre a permanência ou não do estudante no ensino superior⁴⁰.

2.6.Síntese do Capítulo

O ensino superior foi objeto de profundas alterações ao longo das últimas décadas. Estas transformações permitiram um crescimento exponencial do número de estudantes matriculados nos diferentes níveis do sistema (licenciatura, mestrado e doutoramento). A nível mundial observou-se que, entre 1970 e 2015, a taxa de crescimento da população universitária fixou-se em 552,5%.

O debate em torno das desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior revela que a expansão do referido sistema, e o conseqüente crescimento das taxas de matrículas, não se operou de forma similar em todos os países, nem incluiu todos os setores da sociedade, ou seja, as oportunidades de acesso às diferentes instituições de ensino superior variam em função do contexto histórico e cultural da sociedade em que se está inserido. Neste sentido, tendo em conta o grau de alcance da população da faixa etária entre os 18 e 24 anos que concluiu o ensino secundário, os sistemas de ensino superior classificam-se em sistemas de elite, de massa e de acesso universal, como referimos anteriormente.

Os estudos disponíveis demonstram claramente que os países desenvolvidos obtiveram maiores ganhos no sentido de democratizar o acesso a este sistema, contemplando mais de 50% da população da faixa etária entre os 18 e 24 anos que concluiu o ensino secundário. Em contraste, em grande parte dos países em desenvolvimento, particularmente os situados no continente africano, o acesso é, em média, “elitista”. Apesar destas diferenças, em ambos os contextos a participação no ensino superior é marcada por desigualdades que incluem dimensões como: a classe social da família, género, localização de residência, origem étnica e pertença racial, entre outras.

No que concerne à classe social de origem, verificou-se que os descendentes dos meios sociais mais privilegiados ingressam em maior número em instituições de ensino superior de elevado prestígio. Estes, por sua vez, estão sobrerrepresentados nos cursos que conduzem a profissões do topo. Em contrapartida, os descendentes dos meios populares encontram-se em

⁴⁰ A abordagem disposicionalista de Bernard Lahire será desenvolvida com maior profundidade no capítulo no terceiro capítulo da presente tese.

menor número nas instituições superior de “elite” e concentram-se em cursos com menor prestígio social.

A análise das desigualdades de género revelou que em muitos países as mulheres se matriculam em maior número no ensino superior. Contudo, a distribuição dos géneros por áreas de formação revela diferenças interessantes: em muitas regiões do mundo as raparigas estão presentes em maior número em áreas como saúde, educação, direito e negócios. Em sentido contrário, a presença delas é reduzida nos cursos ligados às engenharias. Segundo Fiske (2012), alguns países desenvolvidos como Alemanha, Japão, Suíça e Estados Unidos da América alcançaram paridade de género na frequência dos cursos relacionados com as engenharias.

Quanto às desigualdades de localização territorial de residência, a abordagem desenvolvida demonstrou que grande parte das instituições de ensino superior tendem a localizar-se nos centros urbanos o que aumenta as oportunidades de ingresso por parte dos jovens oriundos dos mesmos. Constatou-se ainda que a oferta formativa é mais diversificada e atraente nas instituições de ensino localizadas nas grandes cidades.

Relativamente às desigualdades de base étnica e racial, conclui-se que a expansão do ensino superior contribuiu para o crescimento das oportunidades de acesso dos estudantes oriundos de minorias étnicas. Porém, estas ingressam em menor número em instituições de elevado prestígio.

Finalmente, a abordagem desenvolvida na presente seção revelou que as desigualdades de permanência no ensino superior estão presentes tanto no contexto dos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos. Assim, verificou-se que os rapazes, comparativamente às mulheres, apresentam níveis mais elevados de abandono escolar. Constatou-se que as taxas de abandono são mais expressivas em cursos ligados as engenharias e negócios. No entanto, deve-se salientar que a não permanência de muitos estudantes no ensino superior deve-se a uma multiplicidade de fatores: estruturais, contextuais e individuais.

Partindo destas conclusões, no próximo capítulo procuraremos compreender como os indivíduos provenientes dos diferentes estratos sociais escolhem o seu curso no ensino superior.

CAPÍTULO 3 – ESCOLHAS ESCOLARES: REFERENCIAIS TEÓRICOS E ILUSTRAÇÕES EMPÍRICAS

Neste capítulo procura-se reunir alguns contributos teóricos e empíricos por forma a compreender como os estudantes realizam as suas escolhas escolares. Especificamente, pretende-se responder à seguinte questão: que fatores condicionam as escolhas escolares dos estudantes provenientes de diversas classes sociais?

Weber (2002) lança as “premissas teóricas” para responder a este tipo de questão, ao considerar que as escolhas realizadas pelos indivíduos têm como referência os fins (objetivos a atingir) e os meios, aliados ao cumprimento das normas da comunidade.

Estudos mais recentes analisam a problemática das escolhas escolares com base em duas teorias: trata-se da teoria da escolha racional e da perspetiva disposicionalista representada por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. A primeira teoria considera que as escolhas dos estudantes resultam do cálculo racional dos custos, riscos e benefícios das alternativas de escolarização disponíveis. Já a perspetiva disposicionalista enfatiza que as escolhas escolares resultam da interação entre a posição social de origem e o *habitus* incorporado nos mais variados contextos de socialização.

Assim, num primeiro momento, analisa-se o quadro conceptual da teoria da escolha racional no que concerne à interpretação das escolhas escolares, e procura-se identificar as limitações do referido modelo quando aplicado ao contexto escolar.

Seguidamente, face aos limites da teoria da escolha racional, será abordada a perspetiva disposicionalista. É importante realçar que no presente trabalho as disposições não serão objeto de investigação empírica, aliás, o que se pretende é tão-somente proceder a uma reflexão teórica e apresentação de algumas ilustrações empíricas no âmbito das escolhas escolares, que enquadrem e orientem a exploração dos dados empíricos que recolhemos sobre as escolhas dos estudantes do ensino superior inquiridos em Angola para esta tese.

3.1. Teoria da escolha racional: breve síntese

A teoria da escolha racional revolucionou a compreensão dos diversos aspetos da vida social, uma vez que assinala “a subordinação do *homo sociologicus* ao *homo economicus*” (Beart e Filipe, 2014: 113). Ela emerge nos estudos sociológicos durante a década de 1960, com a publicação da obra de Homans intitulada *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. Nos anos posteriores a teoria da escolha racional beneficiou de contributos de vários autores como Blau (1964), Elster (1986), Coleman (1990 [2011]), Abel (1996), entre outros.

Apesar da existência de múltiplas versões da referida teoria, ela pode ser compreendida mediante os conceitos de intencionalidade e racionalidade⁴¹. Em relação ao conceito de intencionalidade, os teóricos da escolha racional postulam que a ação (escolha) dos agentes sociais é intencionalmente orientada para objetivos previamente definidos (Turner, 1991). Na perspetiva de Beart e Filipe (2014), o carácter intencional das ações dos indivíduos é geralmente acompanhado de consequências não intencionais, ou seja, os chamados “efeitos de agregação”. Neste sentido, os referidos autores salientam que os teóricos da escolha racional dedicam particular atenção à análise dos tipos de consequências negativas não intencionais, nomeadamente, “a contrafinalidade e a suboptimalidade”.

Com base nos trabalhos desenvolvidos por Elster (1978), Beart e Filipe (2014: 115-116) realçam que “contrafinalidade” ocorre sempre que os atores agem com base na assunção errónea de que o que é ideal para um ator numa circunstância concreta é simultaneamente ideal para todos os atores em circunstâncias semelhantes. Em relação à “suboptimalidade”, os referidos autores salientam que:

Refere-se a indivíduos que, confrontados com escolhas interdependentes, escolhem uma estratégia particular, conscientes de que os outros farão o mesmo, e com a consciência também de que todos poderiam obter, pelo menos, o mesmo se outra estratégia tivesse sido adotada.

Para além do carácter intencional, a teoria da escolha racional postula que a ação dos agentes é racional, no sentido em que estes hierarquizam a utilidade das suas preferências e

⁴¹ Não constitui objetivo deste trabalho desenvolver uma reflexão aprofundada dos conceitos de intencionalidade e racionalidade, mas simplesmente compreender o seu enquadramento no contexto das teorias da escolha racional.

efetuam cálculos racionais relativamente aos custos, riscos e benefícios, por forma a tirarem maior proveito da escolha efetuada (Turner, 1991). Deste modo, a noção de racionalidade pressupõe a “assunção de interligação”, isto é, “o indivíduo envolvido consegue estabelecer um ordenamento completo das opções disponíveis” (Beart e Filipe, 2014:116). Os mesmos autores salientam que a teoria da escolha racional explica o comportamento individual fazendo referência “às crenças e preferências subjetivas” de um certo indivíduo e não “às condições e oportunidades objetivas” identificadas pelo indivíduo. Assim, um determinado agente pode agir de forma racional baseado em falsas crenças a respeito dos “melhores meios para atingir os seus objetivos ou desejos” (Beart e Filipe, 2014:116).

De acordo com Elster (1986), a teoria da escolha racional é normativa, uma vez que indica o que os agentes devem fazer numa situação específica para alcançar os seus objetivos. Este autor acrescenta que a ação racional é fundamentada por crenças racionais assentes nas evidências disponíveis.

Em *Foundations of Social Theory*, Coleman (1990 [2011]), à semelhança de outros autores (Parsons, Merton e Giddens), desenvolve uma teoria sociológica geral ou tratado de teoria social geral. Enquadrado no plano do individualismo metodológico, este autor, aborda a teoria da escolha racional, articulando os níveis macro e micro na análise dos sistemas sociais. Especificamente, identifica as relações que se estabelecem entre três níveis (Coleman 2011: 66-67):

1. Relações entre os níveis macro e micro (sistema social e o indivíduo, respetivamente);
2. Relações de nível micro ou individuais;
3. Relações entre o nível micro (individual), e o nível macro, ou seja, como as ações dos atores afetam o sistema social.

O referido autor defende a ideia segundo a qual a cultura existente nas diferentes sociedades gera valores específicos nos indivíduos (atores) que compõe as mesmas. Estes agem de acordo com os referidos valores e, ao fazê-lo, afetam a sociedade em que estão inseridos. Coleman salienta, também, que os atores direcionados pelos seus fins (interesses ou objetivos) orientam de forma intencional e racional o curso da ação (escolha) no sentido de maximizar a utilidade da mesma.

Numa tentativa de conceptualizar a teoria da escolha racional, Abell (1996) identifica um conjunto de princípios fundamentais para a compreensão da referida teoria. O primeiro é o individualismo, que pressupõe que as ações sociais realizadas pelos indivíduos geram resultados sobre os acontecimentos macrossociais. Segue-se o princípio da otimização,

defendendo que as ações individuais são escolhidas de forma a otimizar o conjunto de oportunidades que o indivíduo pode alcançar, considerando as preferências e utilidades disponíveis. O terceiro princípio é o autocentramento, no sentido em que as ações dos atores assim como as ações sociais são otimizadas por forma a satisfazer as preferências e o bem estar-estar do próprio indivíduo.

Com base nos conceitos de posição social, custo, benefício e risco, Boudon (1981:83), elabora um esquema teórico para análise dos percursos escolares, mais concretamente, das escolhas realizadas pelos indivíduos em contexto escolar. Segundo este autor, os indivíduos e as suas famílias, condicionados pela posição social de origem, ponderam racionalmente o custo, benefício e riscos das oportunidades de escolarização. No que concerne ao custo do investimento na escolaridade, Boudon argumenta que são mais elevados para as classes menos privilegiadas do que para as classes mais privilegiadas. Em relação ao benefício, o referido autor salienta que é tanto mais elevado quanto mais alta for a posição social do indivíduo. Neste sentido, para os alunos descendentes de famílias do topo da hierarquia social (quadros superiores), só o alcance de elevados níveis de escolaridade pode permitir a manutenção ou a ascensão relativamente à camada social de origem. Quanto à apreciação do risco, Boudon salienta que esta depende de fatores como a idade e o desempenho escolar do aluno.

Boudon refere também que no processo de escolhas os agentes são racionais, na medida em que, até prova em contrário, têm boas razões para acreditarem nas escolhas que fazem, mobilizando, por um lado, a racionalidade axiológica baseada no princípio da norma ou valor (Dubois, 2000), ou seja, “a decisão Y do agente X deriva da norma ou do valor Z, acreditando o agente X na norma ou no valor” (Pires, 2007: 19), e, por outro lado, a racionalidade cognitiva assente na teoria ou conhecimento (Dubois, 2000), isto é, “a decisão Y do agente X deriva da teoria ou do conhecimento Z, acreditando o agente X na teoria ou no conhecimento Z” (Pires, 2007: 19).

3.2. Limitações da teoria da escolha racional

Apesar de todas as suas virtualidades, a teoria da escolha racional revela algumas limitações na abordagem dos fenómenos sociais, particularmente dos processos de escolhas escolares.

Uma das principais críticas apontadas à referida teoria prende-se com a inexistência de realismo ou com a “artificialidade” das suas aceções, uma vez que nem sempre os agentes realizam escolhas de acordo com os 3 pressupostos que sustentam a teoria, ou seja, em

determinados casos, os indivíduos não ponderam sistematicamente os custos, riscos e benefícios associados às diversas opções disponíveis (Hechter e Kanazawa, 1997 e Nogueira, 2004).

O processo de escolha do curso e conseqüentemente da instituição de ensino superior é complexo, e podem estar envolvidos vários critérios, tais como: possibilidade de obter uma profissão bem remunerada, prestígio da profissão, custos da formação, maior ou menor facilidade de entrada no curso-estabelecimento (médias/vagas), localização da instituição, horário de funcionamento do curso, entre outros. Neste sentido, as escolhas dos agentes são caracterizadas por um conflito de interesses, uma vez que estes “buscam simultaneamente, por exemplo, a realização de um curso que lhes dê prazer mas também o retorno financeiro ou, ainda, um curso de grande prestígio, mas que seja oferecido na faculdade mais próxima” (Nogueira, 2004: 40).

A ausência de realismo da teoria da escolha racional reside, também, na impossibilidade que o agente tem em obter e analisar todo o volume de informação que serve de base para a avaliação do custo, risco e benefícios relacionados com a melhor alternativa (Beart e Filipe, 2014; Nogueira, 2004; Hechter e Kanazawa, 1997). Perante este cenário, os agentes orientam-se por probabilidades baseadas no conhecimento, mais ou menos preciso, que eles possuem sobre:

O grau efetivo de dificuldade dos [exames de acesso], a qualidade dos cursos e das faculdades, o prazer a ser obtido durante o curso e, posteriormente, com a profissão, o nível de retorno financeiro e de prestígio que será alcançado (Nogueira, 2004: 41).

Beart e Filipe (2014) consideram que a teoria da escolha racional apresenta as seguintes limitações: i) tendência para a formulação de raciocínios ou explicações *post hoc*; ii) propensão para assunção de uma noção errónea de racionalidade culturalmente livre; iii) dificuldade em distinguir entre agir como se fosse racional e agir porque se é racional; iv) incapacidade de produzir um conhecimento histórico-comparativo cumulativo.

No que diz respeito à formulação de raciocínios *post hoc*, os autores reconhecem que nos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos da escolha racional se verifica uma tendência de explicar as práticas sociais recorrendo, sistematicamente, à “racionalidade *ex post facto*”, ou seja, estes procuram demonstrar que “as práticas sociais que à primeira vista são irracionais são, no fim de contas, racionais” (Beart e Filipe, 2014: 131). Os referidos autores consideram

que as explicações do tipo *post hoc* geram dois grandes problemas: por um lado, não são empiricamente válidas e, por outro lado, acomodam explicações “mutuamente exclusivas (por exemplo, comportamento ajustado e desajustado; ação cooperativa e renúncia)” (Beart e Filipe, 2014: 132).

Em relação à segunda limitação (propensão para assunção de uma noção errónea de racionalidade culturalmente livre), Beart e Filipe (2014) afirmam que ela resulta de dois pressupostos: o primeiro prende-se ao facto de os teóricos da escolha racional considerarem que as preferências dos atores são estáveis independentemente das diferenças culturais⁴². O segundo pressuposto assenta na assunção por parte dos referidos teóricos de que as preferências são constantes, porque “existe um “único curso de ação racional” culturalmente livre”.

No que concerne à dificuldade da teoria em distinguir entre agir como se fosse racional, por um lado, e agir porque se é racional, por outro, os mesmos autores defendem ser legítimo inferir que geralmente os indivíduos agem de acordo com os princípios básicos de racionalidade. Porém, afirmar que o ator agiu como se fosse racional não pressupõe, necessariamente, que o mesmo cumpra tacitamente com os princípios estabelecidos pela teoria da escolha racional (cálculo racional do custo, risco e benefícios da ação), ou seja:

Para que os indivíduos ajam como se fossem racionais não é requerido qualquer processo de decisão racional que seja remotamente parecido com aquele que é atribuído aos indivíduos pela teoria da escolha racional (Beart e Filipe 2014: 134).

Finalmente, em relação à incapacidade de produzir um conhecimento histórico-comparativo cumulativo, os autores justificam que ela resulta do facto de a teoria da escolha racional dar uma ênfase à análise da ação a nível micro, para a compreensão dos sistemas sociais.

3.3. A perspetiva de Pierre Bourdieu: *habitus* e capital cultural

Em oposição à teoria da escolha racional, autores como Bourdieu e Lahire analisam a problemática das escolhas escolares com base na perspetiva disposicionalista. Bourdieu

⁴² Segundo Beart e Filipe (2014), esta assunção de que as preferências são constantes contribuiu para a simplicidade do modelo teórico. Todavia, adotá-la a qualquer custo em estudos empíricos pode conduzir a conclusões precipitadas.

procura compreender as relações que se estabelecem entre o comportamento dos indivíduos e os condicionamentos resultantes das estruturas sociais. Para o efeito, e no quadro do seu investimento teórico, recorre, sistematicamente, aos conceitos de *habitus* e capital cultural. Relativamente ao primeiro conceito, o autor salienta que a sua utilização visa “romper com o paradigma estruturalista” em que as ações (escolhas) dos agentes eram reduzidas ao papel de suporte da estrutura, ou seja, segundo o autor seria “necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modos operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada” (Bourdieu, 1983: 65). Para este autor, o *habitus* é definido como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (Bourdieu, 1983: 65).

Ao colocar o conceito de *habitus* no centro da sua abordagem teórica, Bourdieu distancia-se, por um lado, da conceção subjetiva da ação (“velha filosofia do sujeito ou da consciência”), segundo a qual os indivíduos organizam as suas práticas de forma autónoma e consciente e, por outro lado, rejeita a conceção objetivista⁴³. Deste modo, o referido conceito servia de ponte de mediação entre a estrutura e as ações dos agentes (Bourdieu, 2011: 59).

Na perspetiva de Bourdieu, as ações dos indivíduos resultam de um processo complexo de interação entre o *habitus* adquirido ao longo do processo de socialização e a conjuntura onde estes foram socializados. Por outras palavras, o autor procura demonstrar que os indivíduos não agem de forma autónoma. Pelo contrário, as suas ações são orientadas com base na posição social que eles ocupam na estrutura social. Assim, o conceito de *habitus* constitui uma ferramenta conceptual de grande importância, no sentido de identificar uma certa homogeneidade nas disposições e escolhas dos agentes com trajetórias de socialização semelhantes. Tal como o próprio autor escreve:

Pelo fato de que a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente), a

⁴³ Bourdieu (2011: 59) “desejava pôr em evidência as capacidades «criadoras» activas, inventivas do *habitus* e do agente”.

homogeneidade (relativa) do *habitus* que deles resulta está no princípio da harmonização objetiva das práticas e das obras, harmonização esta própria a lhes conferir a *regularidade* e a *objetividade* que definem sua “racionalidade” específica e que as fazem ser vividas como *evidentes* ou *necessárias*, isto é, como imediatamente inteligíveis e previsíveis, por todos os agentes dotados do domínio prático do sistema de esquemas de ação e de interpretação objetivamente implicados na sua efetivação e por estes somente (Bourdieu, 1983: 66).

Mais adiante, o referido autor salienta que “o *habitus* é, simultaneamente, um *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e um *sistema de classificação* destas práticas” (Bourdieu, 2010: 270). Enquanto “estrutura estruturada”, o *habitus* direciona o indivíduo para um processo de “divisão em classes lógicas” das opções disponíveis no quadro do processo de escolhas escolares, tendo sempre como base a condição de classe de origem. Assim, as escolhas dos estudantes exprimem de forma objetiva uma diferenciação de *habitus* resultante da diferenciação social da família de origem.

Na perspectiva de Nogueira (2004), o conceito de *habitus* permite ultrapassar as limitações da abordagem subjetiva do mundo social, ou concretamente, do processo de escolhas escolares:

Uma abordagem subjetiva do ato de escolha educacional consistiria, por um lado, em tomar as preferências, as aspirações e as representações de si mesmo e da situação envolvida nesse ato como elementos definidos de maneira mais ou menos autónoma pelos atores individuais. Consistiria, além disso, em acentuar a capacidade desses mesmos atores de calcular com distanciamento e objetividade, as vantagens e desvantagens de cada umas das vias alternativas de ação (Nogueira, 2004: 76-77).

Tal como foi já referido, além do conceito de *habitus*, Bourdieu (1998b: 71-79) formulou o conceito de capital cultural com o objetivo de analisar as desigualdades de trajetórias escolares. Especificamente, o autor procurava compreender como os indivíduos de diferentes classes sociais, detentores de montantes diferentes desse capital específico, obtinham benefícios das opções disponíveis no sistema escolar. Segundo o autor, o capital cultural existe sob três formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. O

capital cultural incorporado assume a forma de disposições duráveis, que são transmitidas pela família no decurso do processo de socialização. A acumulação e a incorporação desse capital pressupõem, por parte do recetor, um exercício de assimilação que decorre ao longo do tempo. Por sua vez, este capital desempenha um papel preponderante nas escolhas escolares, uma vez que as referências culturais, bem como o domínio da linguagem, facilitam a apropriação dos conteúdos escolares por parte dos estudantes provenientes de determinados meios sociais. Relativamente ao estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, nomeadamente quadros, livros, dicionários e outros instrumentos. A sua aquisição depende da existência de um capital económico, ao passo que a sua apropriação simbólica obriga à existência de capital cultural incorporado. Finalmente, o capital institucionalizado concretiza-se na forma de títulos e diplomas escolares que podem ser convertidos em outros tipos de capitais, designadamente económico e social.

3.4. Vantagens da perspectiva de Bourdieu como instrumento de análise do processo de escolhas escolares

Ao longo do percurso escolar, as famílias investem na escolaridade dos seus educandos. Deste modo, a abordagem desenvolvida por Bourdieu permite constatar que o referido investimento varia em função da estrutura do capital que a família detém, ou seja, quanto mais elevada for a posição social da família de origem, maior e mais proveitoso será o investimento na escolaridade. Tal como refere o autor:

Não dispondo de informações suficientes atualizadas para conhecer a tempo as “apostas” a serem feitas, nem de um capital económico suficiente importante para suportar a espera dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias (...) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares (Bourdieu, 1998c: 94).

Por esta razão, as escolhas escolares realizadas pelas famílias e pelos seus educandos refletem na generalidade a reprodução do *status* social de origem. A título de exemplo, Abrantes (2005) refere que, entre a classe média, a escolha do estabelecimento de ensino e consequentemente da área de formação “tem como principal critério o ambiente social da escola”. E acrescenta:

Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença são o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “ghettos de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica, obrigatória e universal (Abrantes, 2005: 41-42).

Segundo Nogueira (2004), a perspectiva de Bourdieu aplicada ao ensino superior permite, por um lado, perceber o posicionamento das diferentes classes sociais face às possíveis áreas de formação. Por outro lado, ajuda a identificar as diferenças mais finas sobre como os descendentes das distintas classes selecionam e analisam o volume de informação dos diferentes cursos, a maior ou menor exposição ao risco e, finalmente, o modo de formação das preferências face à disponibilidade curricular.

Em comparação com a teoria da escolha racional, a perspectiva teórica desenvolvida por Bourdieu e, concretamente, o conceito de *habitus*, supera a ausência de realismo existente na teoria da escolha racional (Nogueira, 2004). Tal ocorre pelo facto de Bourdieu considerar que a ação dos indivíduos resulta da percepção, crença, e representações adquiridas no meio social de origem durante o processo de socialização. Por outras palavras, no processo de escolhas escolares, os indivíduos não se orientam por um conhecimento tacitamente válido dos custos, riscos e benefícios das opções disponíveis no sistema escolar.

A abordagem desenvolvida por Bourdieu (1998b) tem ainda a virtualidade de realçar o fator “tempo” no acesso às informações sobre as instituições e cursos de maior prestígio, no momento em que as escolhas são realizadas. Assim, os descendentes dos grupos sociais mais desfavorecidos, devido à sua condição de classe, identificam com um certo atraso os estabelecimentos de ensino e cursos mais bem cotados, em comparação com os indivíduos oriundos dos meios mais favorecidos⁴⁴.

Uma outra vantagem da adoção da perspectiva teórica de Bourdieu na análise das escolhas escolares reside no facto de ela fornecer “uma explicação para os casos em que os candidatos não escolhem o curso que seria mais previsível face às suas características”

⁴⁴ Segundo Bourdieu (1998b), normalmente, os descendentes das classes desfavorecidas tendem a descobrir os estabelecimentos e cursos mais bem cotados quando estes já se encontram desvalorizados, podendo a referida desvalorização ocorrer em consequência de se terem tornado acessíveis a estas classes.

(Nogueira, 2004: 80). Nestas situações “há um descompasso entre o *habitus* incorporado e as condições objetivas presentes no momento da escolha” (Nogueira, 2004: 80), podendo ocorrer em circunstâncias diferentes:

- a) Quando as alterações da estrutura do sistema universitário não são acompanhadas a ritmo similar de uma mudança das disposições incorporadas, ou seja, as escolhas individuais são realizadas por referência a uma situação objetiva cuja realidade alterou-se;
- b) Quando o indivíduo que teria vivenciado alterações profundas na sua condição de classe (por via de mobilidade ascendente ou descendente) realiza escolhas com base no *habitus* da sua posição anterior;
- c) Quando se regista uma expansão e democratização do ensino secundário e superior (Nogueira, 2004: 80).

3.5. Exemplos de aplicação da perspectiva disposicionalista de Bourdieu ao contexto escolar

Vários autores (Ball, 2011; Van Zanten, 2006) empregam a perspectiva teórica de Bourdieu no sentido de compreender as escolhas feitas pelos estudantes e suas famílias. Os resultados desses estudos mostram que as famílias de classe média e operária têm capacidades e inclinações diferentes no que concerne às escolhas escolares, e que, quando uma escolha é possível, a classe média tira vantagem. Não havendo uma política oficial de escolha, ela utiliza “competências e capitais” que lhe são próprios para “fazer” escolhas através de “comportamentos oportunistas” (Ball, 2011:114). Para Van Zanten (2006), as escolhas educativas das famílias de classe alta e média estão fortemente relacionadas aos valores e objetivos educativos que as animam, ou seja, estas famílias, optando por uma lógica individualista de dominante instrumental, escolhem ambientes escolares pouco misturados socialmente.

No ensino superior, os estudantes têm a possibilidade de realizar uma “pluralidade de escolhas” (Giddens, 1994). No entanto, a existência desta pluralidade de escolhas não subentende que elas estão disponíveis a todos, ou que todos estudantes tomam total consciência do leque de alternativas factíveis. Por esta razão as escolhas tendem, com grande frequência, a ser segmentárias para o indivíduo, ou seja, “os modos de ação seguidos num determinado

contexto poderão variar mas ou menos substancialmente noutros contextos” (Giddens, 1994:74-75).

Assim, estudos empíricos sobre as escolhas no ensino superior realizados nos países desenvolvidos demonstram uma relação entre as escolhas escolares e a classe social de origem. Uma outra conclusão destes estudos reside no facto de reconhecerem que, para os descendentes das classes superiores e médias, o ingresso no ensino superior surge como uma progressão natural (Ball, 2003).

Tal como foi já referido no primeiro capítulo, um dos estudos que marca a sociologia da educação, pelo facto de identificar a existência de processos de sobre-seletividade social no interior do sistema de ensino superior, foi publicado em 1964, em França, por Bourdieu e Passeron (2006). Especificamente, estes autores constataram que os indivíduos oriundos das classes sociais mais favorecidas acediam às universidades e cursos de grande prestígio. Em contraste, os descendentes dos meios populares ingressavam em universidades e cursos de menor prestígio:

Existe 35% de probabilidade para os filhos e filhas das classes altas de frequentarem os cursos de direito, medicina e farmácia, percentagem esta que se reduz em 23,9% para os filhos e filhas das classes médias, 17,3% para os filhos e filhas dos operários e 15,3% para os filhos e filhas dos assalariados rurais (Bourdieu e Passeron, 2006: 21).

Após a publicação do trabalho de Bourdieu e Passeron, estudos posteriores realizados no contexto dos países desenvolvidos, mais concretamente França e Alemanha, reconhecem que, apesar da democratização do acesso ao ensino superior, as escolhas dos estudantes continuam fortemente influenciadas pelas condições socioeconómicas da família. Em França, as pesquisas revelam que os indivíduos descendentes dos meios sociais dotados de maior capital estão sobre-representados em instituições de ensino que oferecem cursos de elevado prestígio, as famosas *Grandes Écoles* (Euriat e Thélot, 1995; Galland e Oberti, 2000; Duru-Bellat *et al.*, 2008). Em relação à Alemanha, os estudos concluem que as escolhas dos estudantes que acedem ao ensino superior são marcadas por uma elevada diferenciação vertical e horizontal, com base na classe social (Reimer e Pollak, 2005; Duru-Bellat *et al.*, 2008). A diferenciação vertical opõe as universidades tradicionais às universidades de ciências aplicadas. Esta oposição é verificada na duração do tempo da formação e na composição da população académica. Assim, nas universidades tradicionais predominam cursos de longa

duração, frequentados, maioritariamente, por jovens de elevadas origens sociais. Em contrapartida, as universidades de ciências aplicadas oferecem cursos de menor duração, acedidos frequentemente pelos descendentes das classes populares. A diferenciação horizontal diz respeito à procura diferenciada das várias áreas de formação, em função da origem social (Reimer e Pollak, 2005).

Em Portugal as pesquisas evidenciam que, apesar da democratização do acesso à universidade, as escolhas dos estudantes caracterizam-se por diferenças quer em termos do tipo de instituição (pública/privada), como em áreas de formação (Machado *et al.*, 2003; Martins *et al.*, 2005; 2014). A análise do total de indivíduos que se inscreveram no ensino superior ao longo da última década revela que 77,7% dos estudantes optam por instituições públicas, e apenas 22,3% frequentam instituições privadas (Alves, 2014; Martins *et al.*, 2014).

Analisando a distribuição da população estudantil pelas diferentes áreas de formação, constata-se que as classes mais dotadas de capital se concentram em áreas como ciências médicas, engenharias, economia e gestão, ciências naturais, matemáticas e, por fim, ciências sociais (Machado *et al.*, 2003:67). Em relação aos estudantes provenientes das classes desfavorecidas, os dados indicam que estão presentes em áreas de menor prestígio social: “os filhos de empregados executantes, especialmente os de sexo masculino, nas ciências sociais; os filhos de operários, nas ciências naturais e matemáticas; os filhos de assalariados executantes também nas ciências sociais” (Machado *et al.*, 2003: 69).

Mais adiante, esses autores referem que entre as classes mais dotadas de capital existem variações que merecem particular destaque – enquanto os filhos dos empresários, dirigentes e profissionais liberais remetem as ciências sociais para as últimas escolhas, os descendentes de profissionais técnicos e de enquadramento, que são os que mais acedem aos cursos de maior prestígio (ciências médicas e engenharias), “demonstram, ao mesmo tempo, um nível razoável de procura das ciências sociais, deixando antes para o fim da lista a economia e gestão e o direito, justamente aquelas que os filhos de empresários e dirigentes liberais mais procuraram” (Machado *et al.*, 2003: 69)

Analisando a composição social dos alunos matriculados na faculdade de medicina e educação primária na Universidade de Ioannina, na Grécia, Sianou-Kyrgiou e Tsiplakides (2011), constatam que, mesmo com desempenho escolar semelhante, os alunos fazem escolhas diferentes, dependendo da sua origem social⁴⁵. Assim, os alunos da classe operária mais

⁴⁵ Nesta pesquisa foram empregues métodos quantitativos e qualitativos. Assim, foi aplicado um questionário autopreenchido a 180 alunos distribuídos pelas duas escolas (100 da escola de ensino

representados na escola de educação primária, apesar de terem um alto desempenho escolar, realizam escolhas no ensino superior com um “sentimento de incerteza e insegurança” associado aos sacrifícios financeiros a que as suas famílias se submetem a fim de apoiá-los durante os seus estudos. No que concerne aos estudantes da escola de medicina, os autores constataam que estes são maioritariamente oriundos das classes médias. Em suma, argumentam os autores, “a escolha é um processo multifacetado, cuja análise em geral precisa considerar o contexto financeiro e social, e em específico as características do mercado de trabalho de cada país” (Sianou-Kyrgiou e Tsiplakides, 2011: 89).

Autores como Balsa *et al.* (2001) e Sianou-Kyrgiou *et al.* (2011) salientam que a escolha no ensino superior não é um processo simples, mas um processo onde interagem vários fatores, como por exemplo as diferenças de classe. Neste sentido, estudos que abordam o impacto dos constrangimentos financeiros sobre as escolhas escolares revelam que a escolha dos estudantes provenientes das classes operárias é fortemente condicionada pela condição financeira das suas famílias. Para estes estudantes, o facto de ingressarem no ensino superior é já uma “vitória” e representa uma ascensão social em relação à sua base de origem. Na perspetiva de Balsa *et al.* (2001: 81), os fatores que delimitam a candidatura destes estudantes ao ensino superior estão mais próximos a um perfil que atende à “viabilidade económica”, sendo que as suas escolhas estão relacionadas a fatores como a “proximidade das instituições”, os “custos de frequência” ou a “facilidade de entrada”.

Para os estudantes de classe média, fatores como o *status* académico da universidade revelam-se mais importantes do que as condições financeiras. Os estudantes das famílias mais qualificadas (classe média e alta) que ingressam no ensino superior estão mais próximos de um modelo estratégico definido como “distinção simbólica” (Balsa *et al.*, 2001: 81). Para estes, o valor simbólico das instituições e cursos pode significar uma “mais-valia” importante que lhes proporcionará um estatuto privilegiado em relação aos seus colegas de instituições menos “credenciadas”. Neste sentido, estes estudantes, por serem provenientes de famílias com um elevado capital escolar e cultural, procuram obter as maiores vantagens do sistema universitário público, por forma a manter ou aumentar o “património cultural de origem” (Balsa *et al.*, 2001: 81).

E, nos países em desenvolvimento, será que as escolhas dos estudantes que ingressam no ensino superior são fortemente influenciadas pelas condições socioeconómicas da família

primário e 80 da escola de medicina). Também se realizaram 30 entrevistas semi-estruturadas ao mesmo grupo de estudantes (Sianou-Kyrgiou e Tsiplakides, 2011: 93).

de origem? Que fatores os estudantes destes países consideram mais importantes na escolha do curso e da instituição de ensino superior? Não é fácil responder a estas questões, devido à reduzida literatura que aborda de forma detalhada o processo de escolhas dos estudantes no contexto em referência. Contudo, os estudos identificados fornecem algumas pistas que são apresentadas nas linhas que se seguem.

À semelhança de outros contextos, nos países em desenvolvimento, como por exemplo no Brasil, as escolhas dos estudantes que acedem ao ensino superior são marcadas por uma forte elitização dos cursos e das instituições de ensino, associadas à desigualdade de classe, à baixa oferta de vagas na rede pública, e ao reduzido número de vagas em determinadas áreas de formação (Viana, 2000; Romanelli, 2000; Pinto, 2004; Mont'Alvão, 2014). Assim, os estudantes provenientes das famílias de maiores recursos (económicos e culturais) frequentam instituições públicas (mais conceituadas), ao passo que os estudantes das classes desfavorecidas concentram-se em instituições privadas de menor prestígio (Pinto, 2004; Mont'Alvão, 2014). Relativamente à distribuição dos estudantes pelas diferentes áreas de formação, verifica-se a existência de uma elitização de cursos. Neste sentido, os filhos das classes de maiores capitais optam por cursos mais cotados na escala de prestígio, nomeadamente medicina, direito, engenharia de construção, administração e jornalismo. Em contrapartida, cursos de menor prestígio, como pedagogia e matemática, são maioritariamente frequentados por estudantes dos setores sociais com menos recursos (Pinto, 2004: 744). Reitere-se que esta diferenciação prende-se com o reduzido número de vagas em determinados cursos. Neste sentido, o referido autor salienta que, nas instituições públicas, o número de vagas disponíveis para o curso de pedagogia é 46 vezes superior ao do curso de medicina.

A elitização de determinados cursos resulta também das escolhas postas em prática pelas famílias e pelos estudantes durante o percurso escolar que antecedeu o ingresso ao ensino superior. Deste modo, Nogueira (2000) identifica dois tipos de trajetórias escolares: o primeiro designa-se por “circuito vicioso” e associa-se aos estudantes das classes desfavorecidas que optam pela frequência do ensino primário e secundário, em instituições públicas de ensino, e, depois, frequentam o ensino superior em instituições privadas (em geral menos prestigiadas); inversamente, segue-se o “circuito virtuoso”, que consiste na frequência do ensino primário e secundário em escolas privadas, prosseguindo depois para o ensino superior público (de maior

qualidade). Este circuito constitui a principal opção das classes dotadas de mais recursos (Nogueira, 2000: 129)⁴⁶.

Uma outra análise que se impõe fazer prende-se com os fatores que orientam as escolhas. Os estudantes que acedem às instituições de ensino superior público no Brasil são orientados por fatores como: prestígio da instituição face às congéneres, qualidade do curso, existência de um ambiente favorável ao desenvolvimento de um *habitus* académico e, finalmente, o fator gratuidade (Nogueira, 2000: 138).

A África do Sul é um outro exemplo interessante para perceber como se realizam as escolhas escolares no contexto dos países em desenvolvimento. Autores como Wiese *et al.* (2009), centrados nos estudantes oriundos de famílias com elevados recursos, matriculados no primeiro ano do curso de ciências económicas e empresariais, procuram identificar os fatores que os estudantes consideram mais importantes na escolha de uma instituição de ensino superior⁴⁷. Os resultados deste estudo revelam que, à semelhança de outros países (desenvolvidos e em desenvolvimento), estes estudantes procuram tirar maior proveito do sistema de ensino superior público por forma a manter o seu *status* social. Dos fatores identificados destacam-se a qualidade do ensino, facilidade de ingresso no mercado de trabalho, segurança na universidade, qualidade das instalações académicas (laboratórios e bibliotecas) e as ligações internacionais que a instituição mantém com outras congéneres.

Finalmente, em relação a Angola verifica-se também que as escolhas dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior são caracterizadas por elevados níveis de elitização, decorrentes, à semelhança do Brasil, da desigualdade de classe, do reduzido número de vagas na rede pública e da inexistência de determinados cursos. Assim, as classes desfavorecidas concentram-se em instituições privadas de menor prestígio⁴⁸. Neste sentido, Kandinji (2016) reconhece que os filhos das famílias desfavorecidas que acedem às instituições

⁴⁶ De acordo com a referida autora, a preparação dos filhos das classes dotadas de maior capital para o ingresso na universidade é marcada por dois tipos de estratégias: a primeira consiste na participação em exame de acesso de carácter fictício antes da conclusão do ensino secundário, visando capacitar-se para o exame no momento oportuno; a segunda consiste na frequência de cursos preparatórios antes do exame de acesso.

⁴⁷ Do ponto de vista metodológico foram inqueridos 1500 estudantes matriculados em 6 universidades sul-africanas de alto prestígio.

⁴⁸ Segundo Carvalho (2012: 63-64), de uma maneira geral a qualidade de ensino destas instituições é baixa. Para tal concorrem fatores como: ausência de bibliotecas e laboratórios de ensino; deficiente aposta na formação do corpo docente; Inadaptação dos programas curriculares face às necessidades do país; impunidade académica face à fraude; promoção da corrupção nas suas distintas formas entre outras.

privadas de ensino superior em Angola delimitam as suas escolhas mediante fatores como: facilidade de ingresso em consequência da reduzida oferta na rede pública; proximidade da zona de residência e única instituição com o curso desejado. Em relação à escolha do curso, os estudantes das classes populares referem que se orientam por fatores como o desejo de frequentar o curso dos seus sonhos, necessidade de dar continuidade à área de formação do ensino secundário e interesse em satisfazer as expectativas dos pais.

3.6. Perspetiva disposicionalista de Bernard Lahire e sua aplicação no processo de escolhas escolares

Partindo das limitações do conceito *habitus* de Bourdieu, especialmente quando aplicado às ações concretas de determinados atores, Lahire (2003b, 2004 e 2005), lança as bases para o desenvolvimento de uma sociologia à escala individual e propõe-se reexaminar a utilização da noção de disposição, contida no conceito de *habitus*. Para o referido autor, a sociologia à escala individual concretiza-se mediante:

[O estudo do] social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada e interiorizada (Lahire, 2005: 14)

Deste modo, refere o autor, o social é analisado na sua forma incorporada e interiorizada em consequência da pluralidade disposicional e contextual em que os atores são socializados. Segundo Lahire (2003b, 2005), os atores socializados em contextos mais ou menos heterogéneos desenvolvem disposições para agir e para crer heterogéneas e, por vezes, contraditórias. Contudo, estas disposições podem ser atualizadas em contextos mais variados no quadro da sua interação com instituições tão diversas, tais como: família, escola, média, igrejas, bem como as instituições judiciais, médicas, entre outras.

Na perspetiva de Lahire, a análise do social individualizado pressupõe responder a uma questão não analisada pela abordagem macrosociológica: como se formam as disposições individuais?

Em resposta a esta questão, o autor escreve que a compreensão do processo de formação de uma disposição está extremamente relacionada com a análise das condições e modalidades de socialização. Neste sentido, o autor defende que as disposições formam-se mediante três

distintas modalidades de socialização: na primeira, a socialização dá-se através do treinamento ou prática direta de disposições mentais e comportamentais na família, na escola ou em outras instituições socializadoras (local de trabalho, clubes desportivos etc.); na segunda (“socialização silenciosa”), a formação das disposições resulta de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”; já na terceira modalidade de socialização, as disposições resultam de um processo de inculcação ideológico-simbólica de crenças, valores, modelos e normas (Lahire, 2004: 334-335). O mesmo autor argumenta que estas três modalidades de socialização não são necessariamente coerentes em todos os setores da sociedade e em todos contextos frequentados pelos mesmos indivíduos, tais como, família, escola, amigos, media etc., podendo, “produzir efeitos de socialização relativamente dissonantes”. Deste modo, as disposições individuais (para crer e agir) raramente serão perfeitamente coerentes e harmoniosas.

Lahire assinala os riscos da transponibilidade das disposições para outros contextos da vida social, diferentes daqueles em que as disposições foram constituídas:

Deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (qualquer que seja a escala do contexto), esquemas ou disposições gerais, *habitus* que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias, constitui, pois, um erro de interpretação (Lahire, 2005: 24).

Diante deste cenário, o grau de transponibilidade de uma disposição para outros contextos dependeria, por um lado, da análise concreta do modo de socialização em que se formou a referida disposição e, por outro, dos efeitos precisos da difusão do aludido modo de socialização.

As disposições distinguem-se entre si, de acordo com o grau de fixação e a força que cada uma tem. Assim, existem disposições fortes e disposições fracas. Com efeito, a fraqueza das disposições depende, em parte, da “recorrência da sua atualização”, ou seja, as disposições incorporadas durante o longo processo de socialização podem enfraquecer ou mesmo apagar-se quando o ator não encontra condições para a sua atualização (Lahire, 2005: 21).

A ativação das disposições depende, em grande medida, da interação entre “(relações de) forças internas e externas”, dito de outro modo, elas são ativadas mediante a relação entre as disposições formadas durante processos anteriores de socialização e as características concretas associadas ao contexto em que o ator individual se encontra inserido, podendo este

ser influenciado, por exemplo, por diferentes situações (familiares, escolares, profissionais, de amizade, etc.) (Lahire, 2005: 37). A ativação das disposições é ainda condicionada pela distribuição desigual dos capitais económico e cultural (Lahire, 2004).

A abordagem de Lahire, aplicada ao contexto da educação, tem a grande virtualidade de propiciar uma interpretação mais ampla e complexa do processo de escolhas do curso e da instituição de ensino superior. Especificamente, ela permite compreender que as escolhas dos estudantes que ingressam no ensino superior resultam, então, da interação entre o património de disposições incorporadas durante o processo de socialização e o contexto em que ocorrem as escolhas. A este propósito, Nogueira (2004) refere:

A situação de escolha do curso seria, num primeiro momento, caracterizada como mais ou menos semelhante a outras situações já vividas pelo indivíduo. Em seguida, observar-se-ia como ele agiu nessas situações similares. Caso ele tenha agido de uma forma parecida com a que ele agiu no momento do exame de acesso, poder-se-ia supor que nessas situações ele atualiza uma mesma disposição para a ação ou um conjunto característico de disposições (Nogueira, 2004: 100).

A perspetiva de Lahire tem ainda a primazia de evidenciar a insuficiência da abordagem bourdieusiana, segundo a qual a ação dos atores (escolha) resultaria da interação entre a posição social e o *habitus* de classe. Por outras palavras, Lahire demonstra que o processo de socialização é complexo e não se limita à família de origem. Neste sentido, as escolhas dos estudantes que ingressam ao ensino superior são influenciadas pelas mais variadas instituições socializadoras (família, escola, amigos, vizinhos, *media*, clubes desportivos, igreja, entre outros). Ao enfatizar a análise do social à escala individual, o autor demonstra que, mesmo quando determinados atores partilham a mesma classe social de origem, as suas escolhas escolares diferem em função de determinadas variáveis como o género, valores, meio de residência, etnia, crença, etc (Nogueira, 2004).

Alguns autores, como por exemplo Couto *et al.* (2014), recorrem à perspetiva de Lahire no sentido de compreender, entre outros aspetos, as escolhas feitas pelos estudantes que acedem ao ensino superior português. Os resultados deste estudo indicam que os estudantes com “percursos tendenciais que ocorrem pelo “topo” da estrutura social”⁴⁹ escolhem cursos ou

⁴⁹ Os percursos tendenciais que ocorrem pelo “topo” da estrutura social caracterizam-se por uma “proximidade entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar”. Estes trajetos são particularmente

áreas de formação próximas às licenciaturas e áreas de atividade profissional dos seus progenitores. Um outro dado que merece particular atenção é o efeito socializador das redes de socialização nas escolhas destes estudantes. Por outras palavras, a escolha da instituição ou área de formação é partilhada por um número significativo de “colegas e amigos com quem frequentaram o ensino secundário, tendo inclusive alguns deles ingressado nas mesmas instituições ou cursos” (Couto *et al.*, 2014: 99).

No que concerne aos estudantes com “percursos tendenciais que ocorrem pela “base” da estrutura social”⁵⁰, os referidos autores constataam que as suas escolhas escolares são marcadas por desinteresse em relação a uma área concreta de estudos. Esta falta de interesse é partilhada pelas redes de sociabilidade destes estudantes.

A abordagem de Lahire permite ainda identificar situações em que os estudantes realizam escolhas pouco informadas relativamente ao plano curricular do curso, perfil de saída dos formandos e funcionamento da instituição⁵¹. Ou seja, esta abordagem permite identificar os casos em que as escolhas feitas pelos estudantes resultam de “considerações “extravocacionais” ou “contravocacionais”, como, por exemplo, a proximidade geográfica entre residência da família e instituições de ensino superior” (Egreja *et al.*, 2014: 177).

Apesar das suas virtualidades, a perspetiva disposicionalista de Lahire aplicada ao estudo das escolhas escolares apresenta algumas limitações que resultam, em grande parte, da inexistência de uma teoria geral sobre as relações que se estabelecem entre as experiências de socialização, disposições e o contexto de ação. Este facto possibilita o surgimento de raciocínios “*post factum* e explicações *ad hoc*”: partindo do pressuposto de que o ator age, de determinada maneira, num contexto definido, tende-se a sobrevalorizar não só a força das disposições que o levaram a concretizar tal ação, mas também a superestimar a influência que o contexto teve sobre o ator (Nogueira, 2004: 102-103).

observados entre os estudantes provenientes de famílias com capitais escolares e económicos elevados ou relativamente elevados (Couto *et al.*, 2014: 98).

⁵⁰ Este tipo de trajeto é caracterizado por um distanciamento entre a “classe social de origem e a cultura escolar”, aliado ao fraco investimento na educação por parte da família de origem (Couto *et al.*, 2014: 98). Cabe ressaltar que este os “percursos tendenciais que ocorrem pela “base” são particularmente observados entre os estudantes oriundos de famílias com educizados recursos escolares económicos e escolares.

⁵¹ Segundo Egreja *et al.* (2014), as escolhas pouco informadas são particularmente observadas entre os estudantes com dificuldades de integração no ensino superior.

3.7. Síntese do capítulo

Neste capítulo, procurou-se reunir diferentes abordagens teóricas que permitiram compreender, por um lado, como os indivíduos provenientes de diferentes estratos sociais realizam as suas escolhas escolares e, por outro lado, identificou-se os fatores que influenciam as referidas escolhas. Para o efeito, analisou-se a teoria da escolha racional e a perspectiva disposicionalista representada por Bourdieu e Lahire.

A teoria da escolha racional, assente nos princípios de intencionalidade e racionalidade, permitiu que se concluísse que os indivíduos condicionados pela posição social de origem ponderam, racionalmente, o custo, benefício e riscos das oportunidades de escolarização. A abordagem desenvolvida permitiu ainda compreender que os indivíduos hierarquizam as suas preferências por forma a obter maior proveito da escolha efetuada. São reconhecidos os méritos desta abordagem. Contudo, vários autores defendem que o processo de escolha do curso e da instituição de ensino superior é bastante complexo, podendo envolver vários critérios. Deste modo, a teoria da escolha racional não seria suficientemente realista, dada a impossibilidade que o agente tem em obter e analisar todo o volume de informação que serve de base para a avaliação do custo, risco e benefícios relacionados com a melhor alternativa.

Face a estas limitações, recorreu-se à abordagem disposicionalista, representada num primeiro momento por Bourdieu. Para este autor, as ações (escolhas) dos indivíduos são orientadas com base na posição social que eles ocupam na estrutura social. Assim, foi possível verificar que, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, as escolhas dos estudantes que acedem ao ensino superior são marcadas pela posição social de origem. Dito de outro modo, os estudantes oriundos dos meios mais favorecidos concentram-se em áreas de maior prestígio, em contrapartida, grande parte dos descendentes das classes desfavorecidas que ingressam no ensino superior frequentam cursos e instituições de menor prestígio social.

A abordagem disposicionalista é representada, num segundo momento, por Lahire. Da leitura feita à obra deste autor conclui-se que a abordagem bourdieusiana, ao enfatizar que a ação dos atores (escolha) seria resultado da interação entre a posição social e o *habitus* de classe, evidencia algumas insuficiências. Neste sentido, Lahire realça a necessidade de se analisar as escolhas dos estudantes que ingressam no ensino superior tendo em conta a pluralidade disposicional e contextual em que eles foram socializados, ou seja, as escolhas são influenciadas pelas mais variadas instituições socializadoras (família, escola, amigos, vizinhos, *media*, clubes desportivos, igreja, entre outros).

Em resumo, há toda uma necessidade de se construírem instrumentos metodológicos que analisem as escolhas escolares numa perspectiva multidimensional, por forma a captar as diversas variáveis que podem ou não influenciar as escolhas dos estudantes que ingressam ao ensino superior.

No capítulo seguinte abordaremos a problemática das aspirações e expectativas dos estudantes no que concerne à frequência do ensino superior.

CAPÍTULO 4 – ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS E SUAS CONDICIONANTES SOCIAIS

No capítulo anterior analisaram-se alguns referenciais teóricos e ilustrações empíricas que permitiram compreender como os estudantes provenientes de diferentes estratos sociais realizam escolhas escolares.

Neste capítulo vamos abordar outras dimensões constitutivas do nosso objeto de investigação, a saber, as aspirações e expetativas dos estudantes no que se refere à frequência do ensino superior. Esta abordagem é fundamental, pois permite compreender os processos subjacentes à formação das aspirações e das expetativas, e os respetivos padrões de configuração social tendo em conta o contexto sócio-estrutural e os perfis sociais.

Assim, é apresentada inicialmente uma breve distinção entre os conceitos de aspiração e de expetativa. De seguida, procura-se recensear um conjunto de variáveis sociais que influenciam as aspirações e as expetativas.

4.1. O que se entende por aspirações e expetativas

É no quadro da literatura sociológica contemporânea que se encontram as bases para a distinção entre aspirações e expetativas. Porém, para melhor compreensão do que distingue ambos os conceitos, é imperioso analisar o processo que leva à formação tanto das aspirações como das expetativas.

Segundo Bourdieu (2010), tanto as aspirações como as expetativas resultam de processos semelhantes, ou seja, das disposições adquiridas pelos agentes ao longo do processo de socialização, nos mais variados contextos e condicionamentos sociais.

As disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar [aspirações e] expetativas que são objetivamente compatíveis com essas condições previamente adaptadas às suas exigências objetivas (Bourdieu, 1998c: 85).

Mais adiante, o referido autor considera que ao idealizarem o seu futuro, os agentes refletem de forma mais ou menos consciente sobre a possibilidade deste ser ou não alcançado.

Neste sentido, o processo de formação das aspirações e expetativas pressupõe uma representação da ação pensada (*vorstellung*), uma intenção (*absicht*) e por fim uma abstração da mesma ação (Bourdieu, 1998d: 188). Neste caso, tendo como base a realidade objetiva do contexto social em que o agente se encontra inserido, as aspirações e expetativas são redefinidas mediante as transformações que se vão operando no quadro da estrutura social mais ampla e nos contextos específicos onde o agente se encontra. Contudo, vezes há em que as aspirações e expetativas dos agentes se encontram desfasadas das condições objetivas da sociedade onde se encontram situados.

No início dos anos 50 do século passado, foram realizados os primeiros estudos que dedicaram particular atenção à medição das expetativas. Nestes estudos, a noção de aspiração é muitas vezes utilizada como sinónimo de expetativa. Posteriormente, os sociólogos têm desenvolvido vários modelos que permitem distinguir e operacionalizar os conceitos de aspiração e de expetativa.

Morgan (2006) apresenta alguns exemplos que nos elucidam sobre como operacionalizar os conceitos de aspiração e de expetativa em pesquisas com estudantes. Neste sentido, em estudos empíricos que abordam as aspirações e expetativas escolares formulam-se, geralmente, as seguintes questões: “Pretende ingressar na faculdade?” e “Na situação atual, acha que consegue ingressar na faculdade?”. Em relação às aspirações e expetativas profissionais, o autor sugere perguntas do tipo: “Que tipo de trabalho pretende ter aos 30 anos?”; e “Face à situação atual, que trabalho espera ter?”

As aspirações refletem os desejos elaborados pelos indivíduos com base nas suas crenças e valores (Gorard *et al.*, 2012; Cunha, 2012; Khattab, 2015). Por sua vez, as expetativas podem ser definidas como orientações mais estáveis, formadas por crenças específicas sobre as habilidades futuras. As expetativas tornam-se, muitas vezes, profecias autoconcretizáveis (Morgan, 2006). Turley *et al.*, (2006: 1202) reportam o que os indivíduos acreditam que é provável ocorrer, com base em perceções das estruturas de oportunidades e avaliações concretas, conscientes ou inconscientes, do que é a realidade social.

De acordo com Simões (2008: 38), as expetativas encontram-se diretamente relacionadas com os projetos pessoais e profissionais “enquadrados na preferência de realização individual e adaptação quotidiana, num processo progressivo de confronto com a antecipação de uma atuação futura”. As expetativas são interpretadas como “investimentos considerados viáveis pelos indivíduos e pelas suas famílias de origem” (Casanova, 2003: 128).

As expetativas tornam as aspirações dos agentes mais realistas e próximas daquilo que, consoante as suas capacidades e aptidões, conseguem realmente alcançar, tal como se pode observar nas palavras de Cunha:

O alcance destes objetivos depende daquilo que estamos dispostos a fazer para lá chegar, considerando nossas preferências e a nossa vontade, mas também as nossas capacidades e o que achamos ser capazes de fazer com base no conhecimento que possuímos das nossas experiências passadas (Cunha, 2012: 34).

Tanto as aspirações como as expetativas têm como base a origem social do indivíduo. Elas surgem nas suas vidas ainda em tenra idade, ou seja, muito antes de começar a sua experiência escolar. Através da interação com a família e do envolvimento com a comunidade, as crianças aprendem a desenvolver as suas próprias aspirações e expetativas. Uma vez inseridos no sistema de ensino, as aspirações e expetativas dos estudantes atualizam-se. Contudo, a sua concretização dependerá dos capitais detidos pela família de origem. Considerando que esta distribuição não é uniforme por todos os estratos da sociedade, os descendentes de famílias mais desfavorecidas enfrentam maiores dificuldades em concretizar as aspirações, por outras palavras, recorrem ao seu *habitus de classe* e redefinem as suas aspirações tornando-as mais realistas face às suas condições objetivas de realização.

As expetativas escolares e profissionais são fortemente condicionadas não só pela origem social dos alunos, mas também pelas oportunidades existentes nas sociedades onde estes vivem, isto é, são condicionadas pelos incentivos financeiros, como, por exemplo, bolsas de estudo, bem como pelas oportunidades de inserção profissional (Turley *et al.*, 2006).

Recenseando a produção sociológica sobre expetativas, Gomes (2013) reconhece a existência de um significativo número de estudos centrados na problemática das expetativas escolares, particularmente dos alunos que concluem o ensino secundário e, em contrapartida, um menor número de estudos que abordam as expetativas profissionais. Contudo, refere a autora:

Alguns trabalhos comprovam o impacto das expetativas escolares nas trajetórias profissionais (...) e outros dissociam a ligação entre expetativas escolares e profissionais, atendendo às transformações recentes e contraditórias em ambos os campos – expansionista na educação, compensatória no trabalho (Gomes, 2013: 49).

Também se pode dizer que a formação de aspirações e expetativas depende de dinâmicas sociais mais amplas, que podem ter efeitos independentes da origem social.

Autores como Morgan (2006) e Gomes (2013), analisando os projetos de futuro dos estudantes, recorrem ao conceito de “orientações prefigurativas”, abarcando tanto as aspirações como as expetativas. Estes autores consideram que o estudo dessas orientações é fundamental pois reflete os percursos de individualização e de mobilidade social intergeracional dos estudantes.

Uma vez apresentada a distinção entre aspirações e expetativas, bem como o processo de formação das mesmas, procedemos de seguida à análise das principais variáveis associadas à emergência das aspirações e expetativas presentes na literatura sociológica.

4.2. Variáveis sociais de diferenciação das aspirações e expetativas

Na sequência do que vimos anteriormente, existem dois tipos de variáveis de diferenciação das aspirações e expetativas, designadamente, as variáveis de contexto sócio-estrutural e as variáveis que remetem para os perfis sociais.

4.2.1. Variáveis e contexto sócio-estrutural

a) Configuração do sistema de ensino

Estudos comparativos procuram compreender em que medida as características dos sistemas educativos, nomeadamente, a padronização e a estratificação das escolas podem influenciar as aspirações e expetativas dos estudantes (Buchman e Dalton, 2002; McDaniel, 2010). A padronização refere-se ao grau em que os currículos académicos são uniformes a nível nacional (Han, 2016); a estratificação indica o “grau em que os alunos são classificados em diferentes áreas de formação (profissional *versus* académica)” (Han, 2016: 183).

Sikora e Pokropek (2011, 2012) consideram que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a padronização do currículo académico e a diferenciação sexual das expetativas profissionais. Por outras palavras, nos sistemas educativos com elevada padronização, rapazes e raparigas têm a mesma probabilidade de no futuro desempenhar profissões relacionadas com a computação, engenharias e ciências da saúde (Han, 2016).

Com base nos dados do *Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)*, Buchmann e Park (2009), compararam as expetativas dos alunos matriculados em cinco sistemas educativos de elevada estratificação (trata-se dos sistemas educativos da Áustria,

República Checa, Alemanha, Hungria e Holanda). Os resultados deste estudo revelam que a estratificação dos sistemas de ensino tem um forte impacto nas expectativas dos alunos. Especificamente, constata-se que os estudantes matriculados em escolas secundárias voltadas para as áreas científicas apresentam maiores expectativas escolares e profissionais, comparativamente aos estudantes inscritos em escolas direcionadas para os cursos profissionais. Neste sentido, os primeiros pretendem concluir a faculdade e ingressar em grupos profissionais de grande prestígio. Relativamente aos alunos que realizam a formação secundária em escolas profissionais, os dados indicam que as suas expectativas variam, podendo optar, em grande número, por frequentar uma instituição de ensino superior e, simultaneamente, exercer uma atividade profissional. Em síntese, escrevem os autores, nos sistemas de ensino com elevada estratificação o tipo de escola que os alunos frequentam no ensino secundário condiciona, por um lado, as expectativas escolares e profissionais e, por outro lado, confere às referidas expectativas uma forte dose de realismo.

Estudos recentes adicionam que a estratificação dos sistemas de ensino está diretamente relacionada com uma maior segregação das expectativas profissionais entre homens e mulheres. A este propósito, Han (2016: 180) esclarece que os resultados analíticos mostram que em sistemas educativos com elevados níveis de estratificação, as expectativas profissionais “em ciências da computação e engenharias são mais elevadas para os rapazes. Em contraste, as expectativas profissionais em ciências da saúde são mais elevadas entre as raparigas”.

b) Dinâmicas do mercado de trabalho

A formação das aspirações e das expectativas é igualmente condicionada pelas dinâmicas verificadas no mercado de trabalho. Os estudos indicam que os estudantes não são indiferentes às transformações verificadas neste setor. Deste modo, tanto os estudantes em formação como os recém-formados reformulam, constantemente, as suas aspirações, tornando-as mais realistas. Analisando as orientações prefigurativas profissionais dos estudantes que frequentavam o curso de jazz em universidades norte-americanas e sul-africanas, Devroop (2010 e 2012), reconhece que, em ambos os países, os estudantes inquiridos aspiram desempenhar profissões de elevada visibilidade social como por exemplo “intérprete de jazz”. Contudo, quando confrontados com as dinâmicas internas do mercado de trabalho, as aspirações profissionais tornaram-se mais realísticas, isto é, grande parte dos estudantes espera conciliar duas ou mais atividades profissionais. Neste sentido, 41% dos alunos esperam dedicar-se ao ensino e composição de jazz e apenas 6% esperam desempenhar integralmente a profissão de intérprete de jazz.

Ao formularem as suas expectativas profissionais os estudantes, procedem como já referimos, ao cálculo dos custos, riscos e benefícios associados à escolha de cada profissão, bem como da entidade patronal. Assim, estudos comparados revelam que uma percentagem significativa de estudantes que frequentam o curso de medicina em países como Angola (71,8%) e Moçambique (77,4%) esperam vir a desempenhar a profissão de médico em instituições estatais e privadas de saúde (Ferrinho *et al.*, 2011). A opção por ambas as instituições é justificada com base em três fatores: o primeiro prende-se com a “segurança contratual”, na medida em que os futuros médicos enquadrados no setor estatal procedem aos descontos para a segurança social, garantindo a sua reforma ou pensão por invalidez. Esta realidade não sucede em algumas instituições privadas, visto que os contratos laborais proporcionados são, em determinados casos, precários, o que compromete a futura carreira destes profissionais. O segundo fator relaciona-se com as oportunidades de aceder aos cursos de especialização médica proporcionados, fundamentalmente, pelas instituições estatais de saúde. O terceiro fator diz respeito ao retorno financeiro que os futuros médicos terão, prestando serviços em instituições privadas. Por outras palavras, os baixos salários auferidos no início da carreira em instituições estatais obriga estes profissionais a procurar outras fontes de receita para responder às necessidades cotidianas.

Face às incertezas do mercado laboral, as expectativas dos estudantes são, muitas vezes, incongruentes com as experiências vivenciadas no início da carreira profissional. Esta realidade é observada por autores sul-africanos como Riordan e Suki (2007), que analisam a relação entre as expectativas profissionais dos engenheiros recém-formados e as suas experiências profissionais iniciais. Os resultados desta pesquisa revelam que a inserção profissional dos engenheiros processa-se de forma contrária à esperada. Ou seja, estes manifestam um sentimento de frustração tanto a nível das funções desempenhadas, como na relação com os operários de base. No que concerne às funções, os engenheiros recém-formados relatam que as suas tarefas diárias são rotineiras e exigem poucos conhecimentos de engenharia. Por esta razão, sentem que a sua formação é pouco valorizada pelas suas empresas. Relativamente à relação dos engenheiros com os profissionais de base, os resultados indicam a existência de “conflitos”, dado que os operários de base procuram “testar” e humilhar os engenheiros-recém formados (Riordan e Suki, 2007:69).

A nível dos países desenvolvidos, especificamente em Portugal, os resultados relativos à inserção profissional dos recém-diplomados sugerem conclusões relativamente diferentes. Neste sentido, Alves (2010) reconhece que grande parte dos diplomados dos cursos de engenharias consegue concretizar as suas expectativas profissionais. Por esta razão, estes

demonstram níveis elevados de satisfação profissional, realçando interesse e qualidade das tarefas que executam.

A influência das dinâmicas do mercado laboral não se limita às expectativas profissionais, estende-se também às expectativas escolares. Um exemplo que ilustra esta realidade é observado, mais uma vez, no estudo de Ferrinho *et al.* (2011), que constatou que grande parte dos estudantes esperam dar continuidade a formação pós-graduada, especializando-se em áreas onde há uma forte procura de profissionais, nomeadamente ginecologia, obstetrícia e pediatria. De igual modo, Sousa (2014) constata que no contexto brasileiro os estudantes de medicina do 1º ano esperam vir a especializar-se em áreas mais remuneradas pelo mercado laboral, designadamente: cirurgia geral, cardiologia, cancerologia e pediatria.

Alves *et al.* (2012) reconhecem que face à procura crescente de mão-de-obra qualificada, os estudantes diplomados do ensino superior esperam frequentar formações pós-graduada (especialização ou mestrados) no sentido de “desenvolver conhecimentos e competências” que no futuro permitiram o melhor desempenho das suas atividades profissionais.

Estudos contextualizados reconhecem que as expectativas de inserção profissional no espaço regional ou nacional diferem em função dos cursos universitários. A título de exemplo, analisando as expectativas de inserção profissional dos estudantes que finalizavam os cursos de engenharia existentes na Universidade do Minho, Marques (2006), identifica as seguintes diferenças: os finalistas das engenharias «clássicas», designadamente, engenharia mecânica e civil, esperam inserir-se com facilidade tanto no mercado laboral regional como no espaço nacional. A este grupo juntam-se parcialmente os finalistas das engenharias de «informação», visto que também esperam maiores facilidades de no futuro encontrar um emprego compatível com o curso de licenciatura no mercado nacional.

Relativamente aos finalistas das engenharias de «processos» (engenharias têxtil e de vestuário), constata-se que esperam no futuro inserir-se com facilidade no mercado laboral regional. Contudo, os referidos estudantes afirmam que não terão as mesmas facilidades de inserção no mercado nacional (Marques, 2006: 88).

Mais adiante, a referida autora afirma que o otimismo ou pessimismo relativamente à facilidade de no futuro encontrar um emprego compatível com o curso frequentado na licenciatura, tanto no espaço regional como no nacional, resulta da procura diferencial de profissionais segundo os cursos de formação. Assim, a elevada procura de profissionais da construção civil registada tanto a nível da região onde se encontra a Universidade do Minho,

como a nível nacional, contribui para o otimismo das expetativas dos finalistas das engenharias «clássicas». Em oposição, a concentração de grande parte das indústrias têxteis e de vestuário na região norte de Portugal reduz o otimismo dos estudantes das engenharias dos «processos» de no futuro encontrarem com facilidade emprego compatível ao respetivo curso de formação em outras regiões do país.

Apesar do carácter circunscrito deste estudo, pode-se depreender que esta realidade não se limita ao contexto português, podendo hipoteticamente encontrar-se semelhanças noutros contextos.

O confronto entre as expetativas profissionais dos estudantes universitários e a efetiva concretização das experiências profissionais revela que grande parte dos recém-licenciados consegue inserir-se no mercado laboral (Alves, 2010). O tempo de acesso ao primeiro trabalho é relativamente célere, na medida em que os diplomados acedem ao mercado laboral num período máximo de 6 meses após a conclusão do curso (Alves, 2009; Alves, 2010).

De igual modo, verifica-se também uma relativa celeridade no acesso ao emprego compatível ao nível e área de formação, tal como observam Chaves e Morais (2016) no seu estudo sobre a inserção profissional dos licenciados da Universidade de Lisboa e Nova de Lisboa. As conclusões deste estudo indicam que:

Mais de 2/3 [dos diplomados] afirmaram ter atingido uma posição compatível com o grau de escolaridade, e quase 2/3 uma posição compaginável com a sua área formativa, num período que não ultrapassou 6 meses após a conclusão do grau (Chaves e Morais, 2016: 238).

Contudo, a referida inserção profissional dos diplomados é precária, tanto no tipo de vínculo jurídico contratual (contratos a prazo, trabalhos ocasionais, prestação de serviços entre outros), como no valor das remunerações, bem como nas condições de trabalho (Alves, 2010 e 2012). Assim, o hiato entre as expetativas e as dificuldades de concretização gera nos diplomados um sentimento de insegurança e revolta (Soeiro, 2012).

Marques (2010) retoma a questão da precaridade, sinalizando que os diplomados das “humanidades e ciências sociais” concentram-se, por um lado, na “situação contratual de prestação de serviços (modalidade de “recibos verdes”) e, por outro lado, na “situação de não ter contrato escrito”.

4.2.2. Variáveis relativas a perfis sociais

a) Classe social de origem

Uma das variáveis mais analisadas no estudo das orientações prefigurativas (aspirações e expectativas) é, precisamente, o “estatuto socioeconómico da família de origem” (Gomes, 2013: 152). De acordo com Bourdieu (1998a), ao projetarem o seu futuro escolar e profissional, os indivíduos fazem-no com base na sua posição social, delineando diversas estratégias mediante a análise dos custos e riscos associados a cada uma das oportunidades.

Vários estudos reafirmam a pertinência da classe social de origem sobre a formação das expectativas. Analisando a influência da origem social sobre as expectativas dos alunos matriculados no ensino secundário em cinco países, nomeadamente, Áustria, República Checa, Alemanha, Hungria e Holanda, Buchmann e Park (2009), constataam que quanto mais elevado for o nível socioeconómico da família de origem, mais elevadas são as expectativas de conclusão do ensino superior. Em contraste, quanto menor for a condição socioeconómica da família de proveniência menor é a expectativa escolar.

Num trabalho intitulado “Status e expectativas de status”, realizado em Portugal, Casanova (2003) examina as expectativas dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior. Os resultados deste estudo demonstraram que estudantes universitários provenientes dos grupos sociais mais privilegiados manifestam expectativas escolares e profissionais mais elevadas comparativamente aos descendentes das classes menos favorecidas. Autores como Baird *et al.* (2008) consideram que os descendentes das classes mais privilegiadas têm maior probabilidade de concretizar as suas aspirações escolares. Por esta razão, encaram o futuro com bastante otimismo, esperando concluir no mínimo a licenciatura. Mais adiante, Baird *et al.* (2008) esclarecem que as elevadas expectativas dos estudantes provenientes das classes mais privilegiadas resultam do apoio extraescolar que recebem da família.

O debate em torno do impacto da classe social de origem sobre as aspirações e expectativas estende-se também aos países em desenvolvimento. Neste sentido, destacam-se, por um lado, estudos que não encontram uma associação estatisticamente significativa entre a classe social de origem e a formulação de aspirações e expectativas escolares (Adms *et al.*, 1987; Forste *et al.*, 2004). Por outro lado, identificam-se estudos que reconhecem o papel preditivo da origem de classe na construção das aspirações e expectativa escolares (Beutel e Kermyt, 2007; Sikora e Pokropek, 2011 e 2012; Ayalon e Livneth, 2013).

Ainda no âmbito dos países em desenvolvimento, vários autores reconhecem o menor impacto da classe social de origem sobre os projetos profissionais. Ou seja, à semelhança do que ocorre nos países desenvolvidos, os estudantes projetam o seu futuro profissional com bastante otimismo. As profissões mais idealizadas enquadram-se sobretudo na categoria dos especialistas das profissões intelectuais e científicas, bem como no grupo dos técnicos e profissionais de nível intermédio (Cassiers *et al.*, 1980; Watson *et al.*, 2011).

No que respeita a Angola, Tchiwila (2015) reconhece o impacto da classe social nas expectativas escolares dos alunos que finalizavam o ensino secundário. Esta autora constatou que os alunos provenientes do que chama “classe social alta” apresentam expectativas elevadas, isto é, 40% esperam concluir o doutoramento. Em contraste, a percentagem de descendentes da classe baixa que esperam concluir o referido nível de formação fixou-se em 24%.

Ainda no contexto angolano, é interessante observar a relação entre a classe social de origem e os regimes expectáveis de frequência universitária. Assim, num estudo anterior por nós realizado em 2013, constatou-se que os alunos oriundos de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” esperam frequentar o ensino superior a tempo integral. Já os filhos dos “profissionais e técnicos de enquadramento”, bem como os filhos dos “empregados executantes”, esperam frequentar o ensino superior, conciliando-o com o desempenho de uma atividade profissional (Jacob, 2013).

Relativamente às expectativas profissionais, os estudos realizados no contexto angolano reconhecem o menor impacto da classe social de origem, isto é, grande parte dos alunos inqueridos tanto na província da Huíla como na província do Huambo esperam desempenhar uma profissão inserida no grupo dos “profissionais técnicos e de enquadramento” (Jacob, 2013; Tchiwila, 2015).

b) Género

As transformações verificadas nas sociedades contemporâneas, quer a nível económico quer a nível social, contribuíram significativamente para a paridade das aspirações e expectativas entre homens e mulheres (Wells, Seifert e Saunders, 2013). Em alguns países as raparigas têm projetos escolares mais ambiciosos comparativamente aos dos rapazes. Elas esperam em maior número concluir a licenciatura e ingressar em cursos de mestrado e doutoramento (Buchmann e Park, 2009; McDaniel, 2010 e Cruz, 2011).

Alguns estudos analisam as diferenças de género das aspirações e expectativas dos estudantes, procurando comparar dois grupos específicos, isto é, os estudantes descendentes de

imigrantes e os seus pares autóctones (Wells, *et al.*, 2013). A conclusão largamente partilhada por estes estudos revela que:

Entre os descendentes de imigrantes, as raparigas apresentam consistentemente níveis de aspirações e expetativas mais elevados do que os rapazes (e do que os seus pares autóctones) e maior capacidade para traduzir essas orientações em realizações escolares (Gomes, 2013: 156).

No que concerne às expetativas profissionais, os dados mais recentes apontam para a existência de processos de segregação vertical e horizontal entre os géneros. A segregação vertical ocorre sempre em favor das raparigas, porquanto elas esperam desempenhar profissões de elevado *status* comparativamente às profissões normalmente esperadas pelos rapazes. A segregação horizontal resulta da probabilidade diferencial que rapazes e raparigas têm de inserirem-se nas diferentes carreiras científicas (Sikora e Pokropek, 2011). Recentemente, analisando os dados do *Programa de Avaliação Internacional de Estudante* (PISA), referentes a 2006, Han (2016), constata que nos países industrializados as raparigas têm menor probabilidade de esperar vir a desempenhar profissões relacionadas com as ciências da computação e engenharias. Contudo, elas apresentam maiores expetativas de se inserirem em profissões voltadas para as ciências da saúde⁵². Autores como Sikora e Pokropek (2012) assinalam que esta segregação de género não se limita aos países desenvolvidos, ou seja, pode ocorrer também nos países em desenvolvimento.

A segregação de género das expetativas profissionais é também observada a nível das remunerações esperadas pelos estudantes (Devroop, 2010). Este autor, recorrendo a uma amostra representativa dos estudantes que frequentavam o curso de jazz em universidades sul-africanas, constata que os rapazes esperam obter, em média, remunerações superiores às esperadas pelas raparigas.

Alguns autores, como por exemplo Fernandes-Conejo *et al.* (2016), abordam a problemática das aspirações e expetativas profissionais dos estudantes procurando compreender as diferenças de género na forma como os estudantes universitários projetam, no futuro, sacrificar a progressão nas suas carreiras a fim de melhor conciliar a vida profissional e familiar. Os resultados deste estudo indicam que as raparigas têm, em média, maior predisposição comparativamente aos rapazes para sacrificar as suas aspirações profissionais, de forma a conciliar as responsabilidades laborais e familiares. Além disso, o referido estudo demonstrou

⁵² A exceção de enfermagem.

que a existência de elevadas aspirações a cargos de liderança e de uma visão tradicional dos papéis de género (no caso dos homens), reduz as probabilidades destes sacrificarem as oportunidades de progressão na carreira profissional (Fernandes-Conejo *et al.*, 2016).

c) Trajetória escolar anterior

As aspirações e expetativas dos estudantes estão fortemente relacionadas com o percurso escolar anterior. Neste sentido, quanto melhor for o desempenho escolar e quanto mais linear a trajetória escolar anterior, “mais elevadas se apresentam as aspirações e as expetativas” (Gomes, 2013: 157). Vários autores (Goldenberg *et al.*, 2001; Marjoribanks, 2003; Gomes, 2013) convergem em afirmar que os estudos dedicados à problemática da relação entre as aspirações, expetativas e os resultados escolares tendem a adotar dois modelos típicos: o primeiro, designado “aspirations-driven”, centra-se na análise do impacto das aspirações sobre a trajetória escolar. O segundo modelo (“performance-driven”) procura compreender como as diferenças de desempenho escolar influenciam as aspirações e expetativas. A estes dois modelos, Marjoribanks (2003) adiciona um terceiro, designado “aspiration-attainment-background”. Gomes (2013: 157) refere que este modelo permite “dar conta das variações que o *background* social enforma nas relações de causalidade”.

Recorrendo aos dados do “Longitudinal Study of Young People in England”, Khattab (2015), demonstrou como as aspirações e expetativas escolares dos jovens influenciam o seu rendimento académico. Os resultados deste estudo indicam que os estudantes com elevadas aspirações e expetativas têm melhores classificações escolares comparativamente aos seus pares que apresentam baixas aspirações e expetativas.

Em Angola, os estudos que abordam o impacto da trajetória escolar sobre as aspirações e expetativas dos estudantes tendem a adotar o modelo “performance-driven”. Um exemplo que ilustra esta realidade é o estudo já referenciado de Tchiwila (2015). Esta autora constata que os alunos portadores de uma trajetória escolar linear (sem reprovações) apresentam expetativas escolares mais elevadas, ou seja, 39,4% esperam concluir o doutoramento. Em sentido oposto, apenas 23,8% dos estudantes com múltiplas reprovações esperam concluir o referido nível de formação.

d) Origem étnica e racial

Estudos realizados nos países desenvolvidos constataam que os descendentes das minorias étnicas e raciais têm aspirações escolares mais elevadas, comparativamente aos seus pares

autóctones. A título de exemplo, Berrington *et al.* (2016) observam que no Reino Unido as maiores aspirações escolares distribuem-se pelas seguintes origens: afro-caribenha (87,9%); indiana (85,3%); africana (84,9%); bangladeshiana (81,7%) e paquistanesa (74,4%). Em sentido contrário, as aspirações menos elevadas concentram-se entre os estudantes autóctones (65,5%).

Autores como Abrahamsen e Drange (2015) analisaram a relação entre os projetos de futuro e a proveniência étnica de 2.556 estudantes matriculados em universidades norueguesas⁵³. Os resultados deste estudo reafirmam as maiores aspirações escolares e profissionais dos estudantes oriundos de minorias étnicas, particularmente asiáticas. Porém, esses estudantes revelam menores expectativas profissionais, porquanto consideram que a sua origem étnica é um obstáculo para ascensão a cargos de direção. Neste sentido, salientam os autores, “o efeito da etnicidade (origem asiática) nas expectativas profissionais pode ser atribuído aos vários mecanismos claramente relacionados com a discriminação percebida no mercado de trabalho”.

No que concerne às expectativas escolares, Abrahamsen e Drange (2015) identificam uma associação estatística significativa entre a descendência estrangeira (asiática) e a conclusão de uma formação pós-graduada (mestrado). Este dado sugere que o mestrado aumenta as oportunidades de os estudantes oriundos das minorias étnicas ingressarem no mercado de trabalho.

O impacto da origem étnica e racial sobre a formulação de projetos escolares e profissionais é também abordado por investigadores portugueses. Destacam-se os trabalhos de Santos (2004), Machado *et al.* (2005) e Seabra (2010). Os resultados destes estudos revelam que as aspirações e expectativas escolares dos estudantes descendentes de imigrantes são dicotomizadas em elevadas (superando a dos autóctones) e inexistentes. De igual modo, observam-se elevadas aspirações profissionais por parte dos referidos estudantes. Por outras palavras, as profissões mais referidas “remetem para os quadros superiores e profissões intelectuais; simultaneamente, estas aspirações revelam uma maior indefinição quanto ao futuro profissional” (Seabra *et al.*, 2011: 112). Contudo, as expectativas profissionais desses estudantes não são tão otimistas como as aspirações, registando-se por um lado uma redução da referência

⁵³ É interessante observar que no estudo de Abrahamsen e Drange (2015) não se observou a presença de minorias étnicas oriundas de África. Neste sentido, as origens dos estudantes distribuem-se pelos seguintes países: Vietname, Paquistão, Irão, Coreia do Sul, Índia, Turquia, Dinamarca, Bósnia, Lituânia, Reino Unido, Estados Unidos da América e Alemanha.

às profissões mais prestigiadas e, por outro lado, um crescimento da alusão à indefinição (Seabra *et al.*, 2011).

Ainda no contexto português destaca-se o trabalho recente de Gomes (2013), que analisou as orientações prefigurativas dos descendentes de imigrantes⁵⁴ que frequentavam o 9º ano de escolaridade. Esta autora constata que as aspirações escolares dos descendentes de imigrantes são tão elevadas como as dos seus colegas autóctones, ou seja, 62,8% aspiram a concluir o ensino superior (licenciatura). Deste total, cerca de 31,4% idealizavam concluir formação pós-graduada (mestrado e doutoramento). Já os descendentes de imigrantes apresentam expectativas de realização escolar menos elevadas e graus de indefinição mais elevados comparativamente aos seus colegas autóctones.

Relativamente às aspirações profissionais, Gomes (2013) reconhece que grande parte dos jovens oriundos de minorias étnicas projetam inserir-se no mercado laboral em profissões de elevado prestígio (71,4%), isto é, à semelhança do estudo coordenado por Seabra *et al.* (2011), as profissões mais assinaladas enquadram-se, por um lado, no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, e, por outro lado, no âmbito dos “técnicos e profissões de nível intermédio”. Verifica-se também que os “sonhos” profissionais dos alunos descendentes de imigrantes são marcados por indefinição, sendo 19% para os alunos oriundos dos PALOP, 12,6% para os de “origem mista” e 20,6% para os alunos de “outras origens”. Observa-se ainda que o grau de indefinição dos estudantes descendentes de imigrantes aumenta quando se analisam as suas expectativas profissionais, sendo 59,5% para os inquiridos oriundos dos PALOP, 43,3% para os alunos de origem mista e 54,4% para os alunos com outras origens (Gomes, 2013: 301).

Nos países em desenvolvimento, particularmente aqueles que se situam no continente africano, o número de estudos que analisam o impacto da pertença étnica e racial sobre a construção das aspirações e expectativas dos estudantes é reduzido. Nesse âmbito, destacam-se os estudos de Møller (1995) e Devroop (2012) que, analisando os projetos escolares dos jovens sul-africanos, reconhecem a existência de elevadas expectativas escolares, independentemente da pertença étnica e racial. Por outras palavras, os jovens esperam no futuro concluir formações pós-graduada (mestrados e doutoramentos). Contudo, são identificadas algumas diferenças: as

⁵⁴ Os descendentes de imigrantes foram agrupados em três categorias: 1) PALOP (com ascendência angolana, cabo-verdiana, guineense, moçambicana, santomense, e outras ascendências mistas entre os PALOP); 2) Mistas (com ascendência luso-angolana, luso-cabo-verdiana, luso-moçambicana, luso-PALOP e outras mistas com Portugal); 3) Outras (com ascendência brasileira, indiana, moldava, romena, ucraniana entre outras) (Gomes, 2013: 205).

expetativas de conclusão da licenciatura são mais elevadas entre os jovens negros (59%), comparativamente aos seus pares brancos (55,1%) e mestiços (38,5%); em relação às expetativas de conclusão de formações pós-graduadas, os jovens brancos destacam-se comparativamente aos jovens negros e mestiços (17%, contra 12% e 8,3%, respetivamente) (Beutel e Kerpmyt, 2007: 358). Mais adiante estes autores esclarecem que:

As expetativas escolares dos estudantes negros sul-africanos podem refletir atitudes abstratas em relação à educação, ao passo que as expetativas escolares dos jovens brancos e mestiços podem refletir melhor as experiências reais desses grupos (Beutel e Kermyt, 2007: 364).

Analisando as aspirações escolares dos alunos que concluíam o ensino médio em Minas Gerais (Brasil), Braga e Xavier (2016), reconhecem a inexistência de uma associação estatisticamente significativa entre a variável raça e a pretensão de conclusão do ensino superior, o que denota que os jovens são ambiciosos na formulação dos seus projetos escolares. Porém, quando se desloca a análise para os projetos profissionais as diferenças entre os grupos raciais tornam-se evidentes, ou seja, as aspirações profissionais dos estudantes brancos são significativamente mais elevadas comparativamente às dos seus pares negros. Este facto ocorre independentemente da classe social da família, do sexo, e do desempenho escolar.

4.3.Síntese do capítulo

Neste capítulo procurou-se reunir um conjunto de argumentos que permitiram, por um lado, distinguir os conceitos de aspirações e expetativas. Por outro lado, identificou-se um conjunto de variáveis sociais que influenciam as aspirações e expetativas.

Da revisão da literatura apresentada conclui-se que tanto as aspirações como as expetativas resultam da incorporação por parte dos agentes de um conjunto de disposições adquiridas no quadro do processo de socialização. Todavia, os conceitos de aspiração e de expetativa distinguem-se: o primeiro reflete os sonhos ou desejos dos agentes; o segundo remete para a esperança que o indivíduo tem de concretizar um determinado projeto escolar ou profissional.

Constata-se que as aspirações e expetativas são influenciadas por variáveis de contexto sócio-estrutural, e por variáveis que remetem para os perfis sociais. Em relação à influência das variáveis de contexto sócio-estrutural sobre a formulação das expetativas conclui-se que:

1. Quanto mais estratificado é o sistema de ensino, maior é a diferenciação sexual das expectativas escolares dos estudantes;
2. Quanto maior for a procura de profissionais altamente qualificados, maiores são as expectativas escolares dos estudantes. Por outro lado, o número de estudantes que esperam desempenhar duas ou mais atividades profissionais cresce em função das dificuldades de inserção profissional.

No que concerne à influência das variáveis de perfis sociais sobre as expectativas assinalam-se as seguintes conclusões:

- a) No geral, as expectativas escolares e profissionais dos estudantes são bastante elevadas, especialmente entre os descendentes das classes sociais mais privilegiadas;
- b) As expectativas profissionais dos estudantes são marcadas por processos de segregação entre os géneros, tanto a nível das carreiras profissionais, como a nível das remunerações esperadas;
- c) As expectativas escolares e profissionais mais elevadas concentram-se entre os estudantes que têm percursos académicos mais lineares e bem-sucedidos (sem reprovações e abandono);
- d) A influência da origem étnica e racial sobre as expectativas de conclusão de uma formação pós-graduada (mestrado) varia em função dos contextos: em determinados países desenvolvidos os estudantes provenientes das minorias étnicas e raciais têm expectativas mais elevadas comparativamente às dos seus pares brancos. Em contraste, nos países em desenvolvimento, particularmente aqueles que se situam no continente africano, sucede o contrário, ou seja, os estudantes brancos esperam em maior número concluir o mestrado.

CAPÍTULO 5 - ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E DINÂMICAS RECENTES

Neste capítulo, pretende-se examinar a composição estrutural e a evolução diacrónica do ensino superior em Angola no período compreendido entre 1962 e 2015. Por uma questão metodológica optou-se por subdividir o referido período (1962-2015) em 3 subperíodos. Esta divisão teve como base as principais transformações verificadas no âmbito da política educativa, nomeadamente:

- a) Implantação de um sistema de ensino superior destinado essencialmente aos descendentes dos estratos superiores da hierarquia social (1962-1974);
- b) Reformulação do sistema de ensino “herdado” do regime colonial e alargamento das oportunidades de acesso a todos os estratos sociais (1975-2008);
- c) Reorganização e expansão da rede pública e privada de instituições de ensino superior (2009-2015) (Carvalho, 2012).

Num primeiro momento, é analisada a conjuntura social que marcou o surgimento do ensino superior. São ainda apresentados dados relativos à evolução da oferta curricular e da população discente no período assinalado pela vigência do regime colonial (1962-1974).

Seguidamente, aborda-se a problemática do desenvolvimento do ensino superior no período pós-independência (1975-2008), particularizando as reformas destinadas a regulamentar o referido subsistema de ensino. Procura-se, também, medir e discutir o desenvolvimento do ensino superior no período em referência. Neste sentido, com base na informação estatística disponível, é analisado um conjunto de indicadores sobre a evolução do número de candidatas, admitidos e matriculados no 1º ano, bem como do número total de estudantes matriculados e sua distribuição por áreas de formação. A seção termina com uma breve análise sobre a população discente diplomada.

Por fim, procura-se identificar as dinâmicas recentes que caracterizam o ensino superior angolano (2009-2015), dando pertinência à reorganização da rede pública de instituições de ensino superior e ao seu impacto sobre as oportunidades de acesso à formação superior. É importante referir que toda a informação estatística apresentada neste capítulo diz respeito aos estudantes de graduação (compreendendo os níveis de bacharelato e licenciatura).

5.1. Surgimento do ensino superior em Angola

A universidade em Angola surge num contexto de pressões internas e externas. De acordo com Silva (2004), a nível interno a burguesia colonial almejava que os seus descendentes pudessem dar continuidade aos estudos superiores, sem terem necessidade de se deslocar para a metrópole. Por esta razão, reivindicavam constantemente a criação de uma universidade. Do ponto de vista externo, Portugal, que insistia em manter as suas colónias, sofria por um lado pressões decorrentes da Conferência Afro-asiática de Bandung⁵⁵ e, por outro, da correspondente era da “emancipação política de África”, caracterizada pelas independências de muitos países africanos e pelas denúncias internacionais de exploração e opressão que os movimentos nacionalistas faziam a organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU). Estes exigiam, por sua vez, que Portugal concedesse a independência às suas colónias (M´Bokolo, 2007).

Face a essa conjuntura, as autoridades metropolitanas portuguesas manifestavam um forte receio quanto à criação da universidade em Angola, uma vez que temiam “a evolução do sentimento patriota e da consciência nacionalista nas suas colónias (como reação às condições e aos efeitos do colonialismo)” (Silva, 2004: 159). Em contrapartida, refere o mesmo autor, enviavam missões de extensão universitária que reafirmavam a pertinência da reivindicação de criação de estudos superiores na província ultramarina de Angola. Diante desta realidade e no âmbito da política social, as autoridades coloniais locais, lideradas pelo Governador-Geral de Angola, General Venâncio Deslandes, equacionaram em 1961 um projeto que visava a criação do ensino superior com o propósito de formar médicos, engenheiros, professores, técnicos e agentes especializados em distintas áreas, por forma a promover o desenvolvimento económico e social que se projetava e a que as universidades da metrópole não conseguiam dar uma resposta útil em tempo e qualidade desejáveis (Pereira, 2014; Soares, 2004)⁵⁶.

⁵⁵ A referida conferência decorreu na Indonésia entre 18 e 24 de Abril de 1955. Contou com representantes de 28 governos da Ásia e da África, e adotou resoluções condenando o colonialismo sob todas as suas formas (M´Bokolo, 2007).

⁵⁶ A comissão que elaborou o projeto de criação do ensino superior foi constituída pelas seguintes individualidades: Eng.º Agrónomo Jorge Bravo Vieira da Silva, Secretário Provincial da Agricultura e Pescas; Dr. Amadeu Castilho, Secretário Provincial da Educação; Dr. Fernando Moura Pires, Diretor do Instituto de Investigação Médica; Dr. Eurico Lemos Pires, técnico do Instituto de Investigação Agronómica; Eng.º Manuel Rocha, Diretor do Laboratório Nacional de Engenharia Civil; Eng.º Edgar

Segundo Soares (2004), o primeiro projeto de criação do ensino superior foi apresentado ao Ministro do Ultramar, Adriano Moreira, nos primeiros dias do mês de Outubro de 1961, quando este passou por Luanda em trânsito para Moçambique. Contudo, o referido ministro recusou tomar localmente qualquer medida, pelo que teria “questionado a competência do Governo Provincial para desencadear este processo, invocando razões institucionais e a necessidade de ocorrer em simultâneo com Moçambique, e sob orientação das universidades portuguesas” (Pereira, 2014: 40).

A posição do Ministro Adriano Moreira não impediu o Governador-Geral de Angola, General Venâncio Augusto Deslandes, de avançar com o projeto de criação do ensino superior. Assim, no dia 21 de Abril de 1962, o referido governante convocou extraordinariamente o Conselho Legislativo de Angola, tendo sido discutido e aprovado com um único voto contra, num total de vinte e um, o Diploma Legislativo Nº 3235 que criava os Centros de Estudos Universitários, cujo funcionamento estaria vinculado, por um lado, aos Institutos de Investigação já existentes⁵⁷ e, por outro, ao Laboratório de Engenharia de Angola. Em reação à aprovação do diploma acima referido, a Junta Nacional de Educação declarou inconstitucional a criação dos Centros Universitários, tendo anulado o respetivo Diploma Legislativo através da publicação do Decreto nº 44472, do Ministério do Ultramar (Pereira, 2014; Soares, 2004).

Em consequência da desautorização imposta pelo governo da metrópole, verificou-se em Luanda e em outras cidades de Angola um clima de extrema instabilidade⁵⁸, o que levou o Ministro do Ultramar a iniciar uma série de contactos por forma a ultrapassar “as resistências ao alargamento do ensino superior às colónias, conseguindo garantir apoios e o patrocínio pedagógico dos Senados e Conselho da Universidade Portuguesa” (Pereira, 2014: 41).

Não podendo mais adiar a implantação do ensino superior em Angola, o governo português promulga o Decreto-lei nº 44530, de 21 de Agosto de 1962, que criava os Estudos Gerais Universitários (EGU). Após este ato, seguiu-se a criação de cursos distribuídos pelas cidades de Luanda (Medicina, Ciências e Engenharias), Huambo⁵⁹ (Agronomia e Veterinária)

Cardoso, docente do Instituto Superior Técnico de Lisboa; Dr. Fernando da Cruz Ferreira, médico e Professor do Instituto de Medicina Tropical (Soares, 2004).

⁵⁷ Trata-se do Instituto de Investigação Médica de Angola (IIMA); Instituto de Investigação Agronómica de Angola (IIAA); Instituto de Investigação Científica de Angola (IICA).

⁵⁸ Face à grande efervescência que se vivia em Angola, o Governador-Geral convocou o Conselho Legislativo para uma reunião extraordinária para analisar a situação política e anunciar uma possível renúncia do cargo (Soares, 2004).

⁵⁹ Antiga Nova Lisboa.

e Lubango⁶⁰ (Letras, Geografia e Pedagogia) (Carvalho, 2012; Carvalho *et al.*, 2003; Silva, 2004).

Nesta fase inicial de implantação do ensino superior, eram ministrados apenas os três primeiros anos dos cursos, devendo os estudantes concluir as licenciaturas em Portugal, mediante a atribuição de bolsas de estudo (Pereira, 2014). Esta situação alterou-se em 1968, quando os Estudos Gerais Universitários de Angola foram transformados em Universidade de Luanda, permitindo, assim, o crescimento da oferta curricular (Carvalho, 2012; Carvalho *et al.*, 2003; Pereira, 2014) ⁶¹. O quadro 5.1 apresenta a evolução cronológica dos programas de formação (cursos) oferecidos pela Universidade de Luanda. Entre 1963 e 1975, verifica-se que, a oferta de programas de formação passou de 8 para 18 cursos. O maior crescimento registou-se em 1968, com a criação de 8 novos cursos.

Quadro 5.1 - Evolução de programas de formação no ensino superior em Angola (1963-1975)

Cursos	1963	1968	1975
Agronomia	X	X	X
Biologia	-	X	X
Economia	-	-	X
Engenharia Civil	X	X	X
Engenharia Eletrónica	X	X	X
Engenharia Mecânica	-	-	X
Engenharia de Minas	X	X	X
Engenharia Química	X	X	X
Ensino de Pedagogia	X	X	X
Física	-	X	X
Filologia Romana	-	X	X
Geografia	-	X	X
Geologia	-	X	X
História	-	X	X
Matemática	-	X	X
Medicina	X	X	X
Medicina Veterinária	X	X	X
Química	-	X	X

Fonte: Carvalho *et al.*, 2003

⁶⁰ Então Sá da Bandeira.

⁶¹ Um ano mais tarde, foi inaugurado o Hospital Universitário de Luanda que servia de apoio à Faculdade de Medicina.

Relativamente ao número total de estudantes matriculados no ensino superior em Angola (entre 1964-1974), verifica-se que a população discente passou de 531 para 4.176, ou seja, enorme um incremento de 3.645 estudantes. Nesse período, o ritmo de crescimento médio anual da população discente foi de 62%. É importante referir que, em termos numéricos, este crescimento foi mais expressivo entre 1971 e 1974, com a admissão de 1.508 novos estudantes (quadro 5.2).

Quadro 5.2 - Evolução do número total de estudantes matriculados no ensino superior entre 1964 e 1974

Anos	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1974
Estudantes matriculados	531	584	706	989	1.252	1.784	2.369	2.668	4.176

Fonte: Carvalho, 2012

Uma outra componente essencial na análise da evolução do número total de estudantes no ensino superior em Angola, no período colonial, é a sua distribuição por áreas de formação. Ao longo do período em análise constata-se que os cursos de engenharia e de medicina e cirurgia concentravam o maior número de alunos (quadro 5.3).

A distribuição do número de estudantes por áreas de formação, ao longo do período em análise, corresponde às variações da procura de profissionais formados em cada uma das áreas, em função das políticas públicas definidas pelo então governo colonial. Um exemplo dessa correspondência é o acentuado decréscimo do número de estudantes matriculados em “ciências da educação” no período compreendido entre 1965 e 1966, fixada em -75%, o que denota um desinteresse por parte da administração colonial em formar professores de nível superior.

**Quadro 5.3 - Distribuição dos estudantes por curso e área de formação
(1964-1971)**

Curso/Universidade	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Universidade de Angola	418	477	607	827	1.074	1.570	2.125	2.435
Agronomia	38	36	38	40	55	71	90	91
Ciências Naturais ¹	-	-	-	-	63	135	236	231
Ciências da Educação	91	32	22	53	75	160	152	180
Economia	-	-	-	-	-	-	210	243
Engenharia ²	180	242	298	400	464	586	649	774
Medicina e cirurgia	83	123	163	214	238	394	520	549
Medicina veterinária	26	37	56	70	78	99	118	122
Artes ³	-	7	30	50	56	125	150	245
Seminário católico	89	79	92	95	104	121	145	131
Serviço Social	24	28	7	67	74	66	79	94
Normal ⁴	-	-	-	-	-	27	20	8
Total	531	584	706	989	1.252	1.784	2.369	2.668

1. Biologia, Química Geologia, Física
2. Civil, Eletrotécnica, Mecânica, Minas, Industrial e Química
3. Estão inclusos todos os cursos de formação de professores
4. Formação de professores

Fonte: Carvalho *et al.*, (2003)

5.2. Desenvolvimento do ensino superior em Angola (1975-2008)

Uma vez feita a síntese histórica do surgimento e evolução do ensino superior em Angola, no período colonial, estamos em condições de abordar o desenvolvimento do ensino superior no período pós-independência. Neste sentido, por uma questão metodológica, a referida análise será subdividida em dois eixos fundamentais. O primeiro eixo dedica-se às políticas públicas de desenvolvimento e reforma do ensino superior no período em referência. No segundo eixo procura-se medir e discutir este desenvolvimento. Para tal, convoca-se a informação empírica disponível, relativamente ao modo como foi evoluindo o número total de estudantes em cursos de graduação, o número de matriculados pela primeira vez e o número de diplomados ao longo do período em apreço.

5.2.1. Políticas públicas de desenvolvimento e reforma do ensino superior (1975-2008): breve síntese

Após a proclamação da independência de Angola, a 11 de Novembro de 1975, as autoridades governamentais lideradas pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) procuraram transformar a universidade num “agente de luta revolucionária por uma nova sociedade” (Silva, 2004: 184). Neste sentido, a universidade surge como um instrumento de mudança da sociedade, visando o maior acesso dos indivíduos oriundos de distintos estratos sociais que, outrora, não acediam ao ensino superior. O principal objetivo era “produzir quadros para o socialismo de que a sociedade muito carecia”⁶² (Silva, 2004: 184).

A preocupação com a necessidade de transformar a universidade em um agente de mudança pode ser constatada nos principais documentos que orientavam a política educativa nacional. Assim, em 1976, é criada a Universidade de Angola. Passados 9 anos (1985), a Universidade de Angola passou a denominar-se Universidade Agostinho Neto, manteve e se como única universidade pública do país até 2009 (Carvalho, 2012: 52).

Como se desenvolveu o processo de regulamentação do ensino superior em Angola, no período que sucedeu à proclamação da independência? Que importância teve este processo de regulamentação na expansão do ensino superior? Estas questões merecerão particular atenção nas linhas que se seguem.

No quadro do processo de regulamentação do ensino superior em Angola, é aprovado, em 1980, pela primeira vez, o Estatuto Orgânico da Universidade de Angola pelo Decreto nº 37/80 de 17 de Abril, e o Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto nº31/80 de 10 de Abril (Siva, 2004). Estes documentos, considerados basilares para o desenvolvimento do ensino superior em Angola, são novamente revistos e atualizados em 1989, pelos Decretos nº17/89, de 13 de Maio e 55/89, de 20 de Setembro, ambos do Conselho de Ministros (Buza, 2012). É no âmbito desta atualização do estatuto orgânico que são definidos os objetivos, a natureza e funções da universidade. Assim, a Universidade Agostinho Neto é definida como:

⁶² Com a proclamação da independência, o Governo do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), no quadro da sua política social, implementou para o setor da educação um modelo de orientação marxista-leninista, com uma forte aposta na massificação do ensino, o que permitiu um maior acesso por parte dos grupos sociais menos favorecidos aos Subsistemas de Ensino de Base Regular (estruturado em três níveis) e Ensino Médio e Pré-Universitário (atual 2º ciclo do ensino secundário) (Santo, 2000 e Vieira, 2007).

Uma instituição dependente do Ministério da Educação, dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica destinada à formação de quadros superiores, a qual, através do seu trabalho técnico-científico, desenvolve a ciência e o ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento económico, social e cultural do país (Silva, 2004: 192).

Este estatuto orgânico continha as marcas da realidade política, social e económica que Angola vivia no momento, caracterizadas pela “natureza ideológica inerente à via socialista de desenvolvimento preconizada pelo Estado” (Silva, 2004: 191).

De acordo com Buza (2012), nesta nova atualização do estatuto orgânico é clarificada a dependência da Universidade Agostinho Neto, tendo como tutela o Ministério da Educação. É dirigida por um Reitor⁶³, coadjuvado por Vice-Reitores, todos eles nomeados pelo Presidente da República. No entanto, refere o autor, apesar de estar definida a tutela, ainda assim, todas as questões do ensino superior continuavam sendo tratadas no âmbito da Universidade Agostinho Neto, em consequência da inexistência por parte da estrutura orgânica do Ministério da Educação de um “serviço executivo encarregue da promoção e do acompanhamento do subsistema do ensino superior” (Buza, 2012: 191).⁶⁴

No início da década de 1990, o ensino superior, e mais concretamente a Universidade Agostinho Neto, conhece um novo processo de profundas reformas, resultantes da abertura do país ao multipartidarismo e à opção por uma economia de mercado. Deste modo, surgem as primeiras universidades privadas em Angola (Carvalho *et al.*, 2003; Silva, 2004; MED, 2008). Em Agosto de 1992 é criada a Universidade Católica de Angola (UCAN), o que obriga a Universidade Agostinho Neto a rever os seus estatutos, por deixar de ser a única instituição do ensino superior no país (Buza, 2012).

Apesar de todos os progressos até então registados no processo de regulamentação do ensino superior, a Universidade Agostinho Neto ressentia-se das dificuldades contextuais pelas quais o país passava e que afetavam o seu regime de autonomia e gestão (Silva, 2004). Estas dificuldades caracterizavam-se por: paralisação dos cursos; greves dos professores, que reivindicavam melhores salários e melhores condições de trabalho; bem como, “guerrilha

⁶³ Segundo Silva (2004), o reitor era equiparado a Vice-Ministro da Educação, tendo frequentemente assento em reuniões do Conselho de Ministros.

⁶⁴ Esta situação foi alterada com a criação da Direção Nacional do Ensino Superior, isto já no ano de 2004, em consequência do surgimento das instituições privadas de ensino superior (Buza, 2012).

institucional entre a Universidade e o Ministério da Educação, no que respeita aos termos do exercício da tutela”⁶⁵ (Silva, 2004: 215).

Perante este cenário de “crise”, é aprovada pela Assembleia Nacional a “Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/01)⁶⁶”. Segundo o referido diploma legal, o ensino superior angolano subdivide-se em graduação e pós-graduação. A graduação compreende dois níveis: o primeiro nível é o bacharelato, com duração de 3 anos; segue-se a licenciatura realizada em 4 ou 6 anos conforme as áreas de formação.

A pós-graduação subdivide-se em duas categorias: académica e profissional. A primeira categoria compreende os níveis de mestrado (com duração de 2 a 3 anos), e doutoramento (realizado em 4 ou 5 anos). A segunda categoria (pós-graduação profissional) abrange os mais variados cursos de especialização com duração variada.

A par da lei 13/01, foram publicados outros diplomas que visavam sobretudo organizar o ensino superior, designadamente: o Decreto-lei n.º 2/01, que estabelece as normas reguladoras do ensino superior; Decreto n.º 35/01 de Junho, que regulamentava o processo de criação, funcionamento, desenvolvimento e extinção das instituições de ensino superior, públicas e privadas.

O progresso legislativo que se operava no ensino superior despertava por parte de instituições privadas o interesse pela abertura de universidades. Deste modo, na estrutura do Ministério da Educação é criada uma Direção Nacional de Ensino Superior, e nomeado um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior e, posteriormente (2004), cria-se uma Secretaria de Estado para o Ensino Superior (Buza, 2012: 9).

Por forma a consolidar os progressos já alcançados é apresentada pela Secretaria de Estado para o Ensino Superior, em 2005, uma proposta sobre as “Linhas Mestras” para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior⁶⁷. Neste documento, constava um conjunto de ações a serem realizadas pela tutela a nível político, económico, sociocultural e académico.

⁶⁵ Apesar da publicação do regime de autonomia da Universidade Agostinho Neto, constatava-se ainda uma certa ingerência abusiva por parte do Ministério da Educação na vida interna da Universidade (Silva, 2004).

⁶⁶ *Diário da República de Angola* (2001), Lei de Bases do Sistema de Educação n.º. 13/01 (1º Lei de Bases).

⁶⁷ Para a elaboração deste documento foram consideradas as opiniões de diferentes atores do subsistema do ensino superior e de membros e dirigentes de várias instituições da sociedade angolana nomeadamente: docentes e discentes das distintas instituições do Ensino Superior, dirigentes da Assembleia Nacional, Governo Central e Provincial, bem como membros das principais Associações e Ordens Profissionais e outros.

É importante realçar que, em consequência da implementação desta proposta, é aprovado o Decreto n° 90/09, de 15 de Dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do ensino superior⁶⁸.

Concluindo, pode-se considerar que este processo de regulamentação do ensino superior contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste subsistema e sua consequente expansão. A regulamentação deste subsistema permitiu o surgimento de várias instituições privadas que puderam mitigar a crescente procura pelo ensino superior por parte da população. Assim, de 1992 a 2008, o país passou a contar com 12 instituições privadas de ensino superior, para além da já existente Universidade Agostinho Neto. Deste total de instituições, 8 foram criadas em 2007, tal como se pode observar no quadro 5.4.

Quadro 5.4 - Instituições privadas de ensino superior, criadas em Angola entre 1992 e 2008*

Instituição Privada	Sede	Ano da sua criação
Universidade Católica de Angola (UCAN)	Luanda	1992
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	Luanda	2001
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	Luanda	2002
Universidade Independente de Angola (UNIA)	Luanda	2005
Universidade Privada de Angola (UPRA)	Luanda	2007 ^a
Universidade de Belas (UNIBELAS)	Luanda	2007
Universidade Gregório Semedo (UGS)	Luanda	2007
Universidade Metodista de Angola (UMA)	Luanda	2007
Universidade Óscar Ribas (UOR)	Luanda	2007
Universidade Técnica de Angola (UTANGA)	Luanda	2007
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS)	Luanda	2007
Instituto Técnico de Angola (ISTA)	Luanda	2007

*Várias instituições privadas começaram a funcionar antes da sua criação pelo Conselho de Ministros.

^a Sucedânea do Instituto Superior Privado de Angola, criado em 2001.

Fonte: Carvalho, 2012.

⁶⁸ Com a aprovação deste decreto foram revogados os decretos n°s 35/01, de 8 de Junho, e 65/04, de 22 de Outubro, e demais legislação que contrarie o disposto no referido decreto.

5.2.2. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola (1977-2008)

a) Total de estudantes matriculados

Com a proclamação da independência, a população discente matriculada no ensino superior sofreu uma redução de 73,4%, equivalente a menos 3.067 estudantes⁶⁹. Vários fatores contribuíram para esta redução, a saber: a saída de estudantes filhos de portugueses regressados a Portugal; o início da guerra civil que viria a terminar em 2002; finalmente, a exiguidade de recursos disponíveis para o setor da educação não permitia grandes investimentos no ensino superior, sendo priorizados os subsistemas do ensino primário e, posteriormente, do ensino secundário.

O quadro 5.5 demonstra que, entre 1977 e 2008, o número de estudantes matriculados nos cursos de graduação em instituições do ensino superior passou de 1.109 para 87.196 estudantes. Nesse período, o ritmo de crescimento médio anual foi de 86%.

Uma análise mais fina do referido gráfico permite constatar que este crescimento tornou-se mais expressivo a partir de 2002, em consequência do término do conflito armado que assolava o país, do aumento da verba orçamental destinada ao ensino superior, bem como do surgimento de mecanismos legais que permitiram a liberalização do ensino superior, mediante a promoção da criação de instituições privadas de ensino superior (Carvalho, 2012: 55).

Quadro 5.5 - Evolução do número total de estudantes matriculados no ensino superior (1977-2008)

Anos	1977	1997	1998	2001	2002	2003	2004	2005	2008
Estudantes matriculados	1.109	7.916	8.536	9.129	12.566	17.866	24.620	32.173	87.196

Fonte: Carvalho, 2012; Carvalho *et al.*, 2003; UAN, 2008

⁶⁹ No final do período colonial estavam matriculados no ensino superior um total de 4.176 estudantes. Quer dizer que a proclamação da independência fez com que as matrículas no ensino superior ficassem reduzidas a apenas 26,6% das matrículas dois anos antes.

Analisando a distribuição dos alunos pelas diferentes áreas de formação⁷⁰, constata-se que entre 1977 e 2008 quase todas as áreas de formação registaram um crescimento regular do número de estudantes, à exceção das “ciências, engenharias e tecnologias”, que registaram um decréscimo em 1998. É importante salientar que áreas como “ciências da educação” e “ciências humanas, sociais, artes e letras” concentravam em 2008 o maior peso percentual da população discente (42,7% e 39,8%, respetivamente) (quadro 5.6).

Quadro 5.6 - Número de estudantes matriculados por áreas de formação (1977-2008) (%)

Áreas de formação	1977	1997	1998	2008 ^a
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	172 (15,5)	2.006 (25,3)	2.335 (27,4)	18.667 (39,9)
Ciências Médicas, da Saúde e Tecnologia de Saúde	260 (23,4)	506 (6,4)	672 (7,9)	1.270 (2,7)
Ciências, Engenharias e Tecnologia	568 (51,2)	1.586 (20)	1.431 (16,8)	5.925 (12,6)
Ciências da Educação	109 (9,8)	3.818 (48,2)	4.098 (48,0)	20.021 (42,7)
Áreas não classificadas	- (-)	- (-)	- (-)	955 (2)
Total	1.109 (100,0)	7.916 (100,0)	8.536 (100,0)	46.838 (100,0)

^a Reporta-se aos estudantes matriculados em instituições públicas.

Fonte: Carvalho, 2012; Carvalho *et al.*, 2003; UAN, 2008

Relativamente à distribuição dos estudantes de graduação por centros universitários, verifica-se que, em 2008, o centro universitário de Luanda concentrava 49% da população estudantil, seguido pelos centros universitários da Huíla (17%), Benguela (11%), Huambo (10%), Uíge (8%) e Cabinda (5%) (UAN, 2008). Esses dados revelam que a distribuição da rede de instituições de ensino superior pelo território nacional era fortemente assimétrica. Do conjunto de fatores que contribuíram para essas assimetrias destacam-se os seguintes:

- a) Limitações no Orçamento Geral de Estado para responder às necessidades de construção e reconstrução de infraestruturas escolares, particularmente nas províncias do interior (Zau, 2009);

⁷⁰ As áreas de educação e formação apresentadas no presente texto estão em conformidade com a classificação adotada pelo Ministério do Ensino Superior de Angola.

- b) Êxodo de recursos humanos qualificados das províncias do interior para os principais centros urbanos, nomeadamente Luanda, Benguela e Huíla.

Perante este cenário, muitos jovens que concluíam o ensino secundário em províncias que não dispunham de instituições de ensino superior emigravam para outras províncias em busca de formação universitária. Este facto obrigava as suas famílias a realizar um maior investimento financeiro em consequência das despesas suplementares atinentes à formação dos seus filhos. Por seu lado, os jovens cujas famílias não dispunham de meios para isso ficavam impossibilitados de prosseguir os seus estudos.

Cabe destacar a distribuição do peso percentual de cada centro universitário sobre as distintas áreas de formação. Assim, verifica-se que, em 2008, o centro universitário de Luanda concentrava o maior peso percentual de estudantes em 3 áreas de formação: “ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde” (100%); “ciências, engenharias e tecnologias” (84%), bem como “ciências humanas, sociais, artes e letras” (75%). Quanto aos centros universitários da Huíla e Benguela, constata-se que congregavam grande parte da população discente matriculada nos cursos de “ciências da educação”. Em conjunto, estes centros representavam 50% do total de estudantes que frequentavam os cursos de “ciências da educação”, sendo 30% para o centro universitário da Huíla e 20% para o centro universitário de Benguela. A estes centros junta-se o centro universitário do Huambo com 13% da população que frequentava o curso de “ciências da educação”. Finalmente, é importante sublinhar a ausência de formação em “ciências, engenharias e tecnologias” nos Centros Universitários de Cabinda e Uíge. Estes centros apenas ministravam cursos em “ciências da educação”, “ciências humanas, sociais, artes e letras”. Contudo, a população discente matriculada nestas áreas não ultrapassava os 15% (UAN, 2008).

As assimetrias territoriais de distribuição das várias áreas de formação revelam que a oferta formativa em “ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde” só estava disponível no centro universitário de Luanda, denotando, mais uma vez, a necessidade de emigração por parte dos jovens residentes nas distintas províncias do país quando fosse o caso de terem meios para isso. Porém, dada a procura nacional de formação em “ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde”, não é especulativo afirmar que o centro universitário de Luanda não dispunha de vagas suficientes para responder satisfatoriamente à demanda.

b) Estudantes matriculados no 1º ano, pela primeira vez (2001-2008)⁷¹

Ao longo dos primeiros oito anos da década de 2000, o número de candidatos ao ensino superior não parou de crescer, chegando a atingir, em 2008, na Universidade Agostinho Neto, um valor superior aos 70 mil candidatos. No entanto, quando se analisa o número total de candidatos admitidos e matriculados pela primeira vez, verifica-se que as vagas disponíveis eram completamente insuficientes para dar resposta à crescente procura pelo ensino superior em Angola, ou seja, apenas 14% dos candidatos eram admitidos e matriculados no 1º ano. Dados relativos aos rácios candidatos/admitidos indicam que em 2008 havia 7,2 estudantes para cada vaga disponível (quadro 5.7). É importante salientar que este rácio é elevado quando comparado com outros países em desenvolvimento, como por exemplo o Brasil, que em 2008 tinha um rácio candidatos/admitidos de 1,3 (INEP, 2008: 55).

Apesar de as vagas disponíveis serem insuficientes para responder à demanda, é notório o crescimento do número de estudantes matriculados no 1º ano pela primeira vez, atingindo uma taxa de crescimento total de 77%. Regista-se um crescimento progressivo até ao ano letivo de 2006. Em 2007, dá-se uma diminuição deste crescimento (menos 271 estudantes face ao período anterior), ao que se sucede uma repentina recuperação no ano seguinte, chegando a atingir os 9.575 estudantes matriculados no 1º ano pela primeira vez.

Quadro 5.7 - Candidatos, admitidos e matriculados no 1º ano pela primeira vez na Universidade Agostinho Neto (2001-2008)

Anos em Análise	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Número de candidatos	12.000	16.000	26.660	34.520	56.595	58.132	60.127	70.759
Número de admitidos	2.182	4.341	5.202	7.715	9.664	8.845	8.769	9.700
Rácio candidatos /admitidos	5,4	3,6	5,1	4,4	5,8	6,5	6,8	7,2
Número de matriculados no 1º ano pela primeira vez	2.182	4.341	5.160	7.675	8.607	8.722	8.451	9.575

Fonte: UAN, 2008

⁷¹ Vários contactos foram efetuados no sentido de aceder a informação estatística relativa à evolução do número de candidatos ao ensino superior nas instituições privadas, bem como o número de matriculados pela primeira vez no primeiro ano. Contudo, não recebemos nenhuma resposta por parte das entidades de direito. Por esta razão, os números apresentados nesta secção limitam-se às instituições públicas de ensino superior.

O crescimento do número de matriculados pela primeira vez no ensino superior resulta da confluência de vários fatores. O primeiro foi o término da guerra civil em 2002, possibilitando que mais recursos fossem canalizados para o setor da educação, com particular realce para o subsistema primário e secundário, o que permitiu a construção de escolas⁷², o aumento da população discente⁷³, docente e de pessoal administrativo. O segundo decorreu da atribuição de bolsas de estudos internas para que os estudantes pudessem custear a formação⁷⁴.

Relativamente à distribuição dos estudantes matriculados no 1º ano pela primeira vez por áreas de formação, constata-se que, em 2008, duas áreas detinham o maior peso percentual de estudantes: ciências da educação (46%), ciências humanas, sociais, artes e letras (35%). Em sentido contrário, o menor peso percentual é verificado nas ciências, engenharias e tecnologias com 13%, e nas ciências médicas da saúde e tecnologias da saúde, com 2% (UAN, 2008).

Quando se desagrega o número total de estudantes matriculados no 1º ano em 2008, por centros universitários, confirma-se mais uma vez a existência de desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior. Deste modo, verifica-se que o centro universitário de Luanda concentrava 46% do total de estudantes. Seguem-se os centros da Huíla (16%), Benguela (12%) e Uíge (11%). No extremo oposto estavam os centros universitários de Cabinda e Huambo com percentagens que não excediam os 9%.

c) Diplomados do ensino superior

Dados respeitantes ao período compreendido entre 2001 e 2008 indicam um crescimento do número de diplomados ao nível das instituições públicas de ensino superior. Ao longo deste período, foram diplomados 11.318 estudantes distribuídos pelos graus académicos de licenciatura (num total de 10.160) e bacharelato (com 1.158 estudantes) (quadro 5.8). É oportuno reafirmar que este crescimento se tornou mais expressivo nos anos que se seguiram

⁷² Entre 2002-2008, o número de salas de aulas dos diferentes níveis de ensino passou de 19.012 para 50.516 (MED, 2008).

⁷³ Em relação à evolução do número da população discente distribuída pelos diferentes subsistemas (ensino primário e secundário), verifica-se que em 2002 estavam matriculados um total de 2.558.136 e em 2008 este número fixou-se em 5.736.520 (MED, 2008).

⁷⁴ Relativamente recente, o programa de bolsas de estudo internas contribuiu significativamente para minorar as dificuldades de muitos estudantes, inclusive do autor deste texto. De acordo com os dados disponíveis, em 2008 foram disponibilizadas 3.000 bolsas de estudo internas distribuídas por estudantes de instituições públicas (805) e privadas (2.195). As referidas bolsas estavam distribuídas pelas distintas áreas de formação: ciências (25%), engenharias (25%), tecnologias (20%), ciências sociais (15%) e humanidades (5%) (MED, 2008).

ao fim do conflito armado, tendo atingido o valor mais elevado em 2008. Nesse período, a taxa média anual de crescimento de estudantes diplomados fixou-se em 81%. Analisando o peso percentual de cada um dos graus académicos, constata-se que o grau de bacharel representa apenas 10% do total de diplomados.

Quadro 5.8 - Diplomados por grau e ano académico na Universidade Agostinho Neto (2001-2008)

Graus académicos	Anos académicos								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Licenciatura	172	304	332	937	1.384	1.538	1.788	3.705	10.160
Bacharelato	0	0	0	0	0	214	441	503	1.158
Total	172	304	332	937	1.384	1.752	2.229	4.208	11.318

Fonte: UAN, 2008

É interessante observar como se distribui o número total de estudantes diplomados no período em referência pelos diferentes centros universitários. Assim, os dados disponíveis indicam que dois centros se destacam pelo maior número de diplomados. Trata-se dos centros universitários de Luanda e Benguela (com 5.501 e 2.411 estudantes, respetivamente). Por outras palavras, ambos os centros representam 70% do total de diplomados. Seguem-se os centros do Huambo (1.480 estudantes) e Huíla (1.220 estudantes). Estes dois centros representam 13% e 11%, respetivamente. O menor número de estudantes diplomados foi registado nos centros de Cabinda (340) e Uíge (243). Ambos totalizam em conjunto 5 % do total de diplomados (UAN, 2008).

Para melhor compreensão da evolução do número de diplomados, bem como das desigualdades territoriais de diplomação, optou-se por desagregar os referidos números mediante o cálculo de rácios, a saber: diplomados/matriculados e diplomados/centros universitários. É importante sublinhar que, para a realização dos referidos cálculos, utilizou-se como denominador o número total de estudantes matriculados em cada ano e centro universitário. Esta opção resulta da ausência de dados relativos ao número de estudantes finalistas.

Relativamente ao rácio de diplomados/matriculados, constata-se um crescimento regular da eficiência formativa, registando-se a cifra mais elevada de 9% em 2008. Por outras palavras, este rácio registou um crescimento de 7 pontos percentuais face a 2001 (quadro 5.9).

Quadro 5.9 - Rácio diplomados/matriculados (2001-2008)

Anos	Estudantes diplomados	Estudantes matriculados	Rácio (%)
2001	172	9.129	1,9
2002	304	12.554	2,4
2003	332	17.866	1,9
2004	937	24.849	3,8
2005	1.384	32.519	4,3
2006	1.752	39.857	4,4
2007	2.229	46.857	4,8
2008	4.208	46.838	9,0

Fonte: UAN, 2008

Vários fatores contribuíram para o crescimento do rácio de diplomação. Destacam-se o término do conflito armado e o crescimento da verba do Orçamento Geral de Estado destinada ao ensino superior, passando de 27 milhões de dólares em 2001, para 81 milhões em 2008 (UAN, 2008: 67). Este crescimento da dotação orçamental permitiu a criação de “Pólos de Extensão Universitária”, em províncias do interior que outrora não dispunham de instituições de ensino superior, a saber: Namibe⁷⁵ e Lunda-Norte (ambos criados em 2004/2005), Lunda-Sul (2005/06)⁷⁶ e Cuanza-Sul (2006)⁷⁷. O referido investimento, registado entre 2001 e 2008, permitiu ainda a contratação de novos professores e de pessoal administrativo.

O rácio médio de diplomação por centro universitário⁷⁸ foi maior nos centros universitários de Benguela (12%) e Huambo (9%). Seguem-se os centros da Huíla e Luanda (com 5%, respetivamente). Em contrapartida, o menor rácio médio de diplomação registou-se nos centros universitários do Uíge (4%) e Cabinda (3%).

No que concerne à distribuição dos estudantes diplomados por áreas de formação, constata-se um crescimento transversal a todos os campos de formação (quadro 5.10). Contudo, este crescimento foi acompanhado de uma diferenciação entre as distintas áreas: as ciências médicas, de saúde e tecnologias de saúde, que em 2001 detinham o maior número de diplomados, perderam o seu espaço em 2002 para as ciências humanas, sociais, artes e letras.

⁷⁵ Sob dependência do centro universitário da Huíla.

⁷⁶ Os polos universitários da Lunda-Norte e Lunda-Sul eram coordenados pelo centro universitário de Luanda.

⁷⁷ Sob dependência do centro universitário de Benguela.

⁷⁸ O cálculo do rácio médio de diplomação/centro universitário corresponde ao período compreendido entre 2005 e 2008.

Estas, por sua vez, foram progressivamente superadas pelas ciências da educação, que em 2008 concentravam 71% do total de diplomados.

Quadro 5.10 - Total acumulado de diplomados por áreas de formação na Universidade Agostinho Neto (2001-2008)

Áreas de formação	Anos académicos								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	39	100	118	275	284	488	322	575	2.201
Ciências Médicas, da Saúde e Tecnologia de Saúde	76	46	57	63	115	107	139	152	755
Ciências, Engenharias e Tecnologias	22	77	84	94	130	195	388	336	1.326
Ciências da Educação	35	81	73	505	855	932	1.233	3.002	6.716
Áreas não Classificadas	-	-	-	-	-	30	147	143	320
Total	172	304	332	937	1.384	1.752	2.229	4.208	11.318

Fonte: UAN, 2008

Uma outra análise que se impõe realizar diz respeito à distribuição do rácio de diplomados/áreas de formação. Assim, não dispondo de informação estatística sobre o número de estudantes matriculados nos últimos anos dos cursos, os rácios aqui apresentados tomam como referência os totais de estudantes divididos pelo número de anos de duração dos cursos⁷⁹. Por esta razão, salientamos que os referidos rácios são apenas indicativos.

A distribuição do rácio de diplomados/áreas de formação indica que a eficiência formativa em 2007 foi maior nas áreas mais prestigiadas, nomeadamente ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde (65,5%), e ciências, engenharias e tecnologias (34,8%). Em 2008, a referida eficiência torna-se mais expressiva nas ciências da educação (74,9%) e em ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde (71,6%) (quadro 5.11).

⁷⁹ No cálculo do rácio diplomados/áreas de formação abstraiu-se o facto de existirem dois graus de ensino, nomeadamente, bacharelato e licenciatura.

Quadro 5.11 - Rácio de diplomados/áreas de formação (2007-2008)

Áreas de Educação e Formação	Rácio (%)	
	2007	2008
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	8,9	15,4
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	65,5	71,6
Ciências, Engenharias e Tecnologias	34,8	17,2
Ciências da Educação	30,0	74,9

Fonte: Cálculos próprios, com base em UAN, 2008

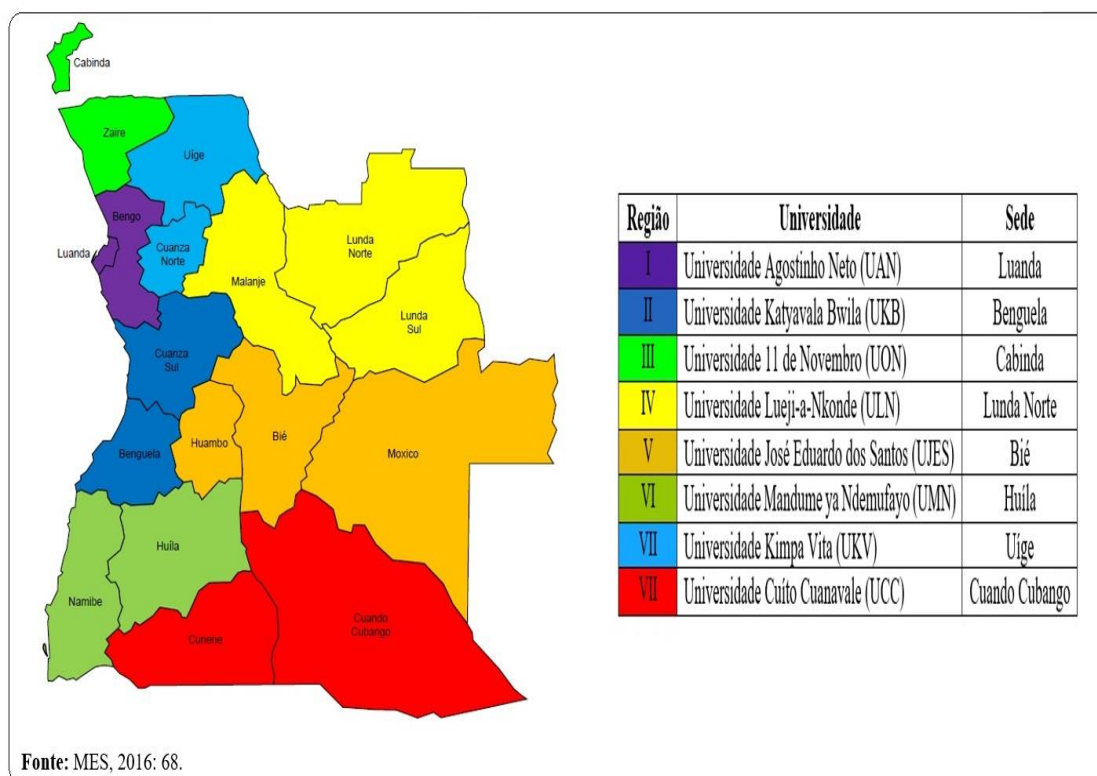
5.3. Dinâmicas recentes do ensino superior em Angola (2009-2016)

No período de 2009 a 2016, o sistema de ensino superior angolano foi alvo de profundas reformas por parte das autoridades governamentais. Vários investimentos foram realizados pelo Estado, por forma a garantir que uma parte maior da população tivesse as mesmas oportunidades de aceder a este nível de ensino. Inegável e perceptível é o progresso deste subsistema de ensino em termos quantitativos. Apresenta-se de seguida uma síntese das principais dinâmicas e progressos verificados neste período.

a) Reorganização e expansão da rede pública e privada de instituições de ensino superior

A Universidade Agostinho Neto manteve-se até 2009 como única instituição estatal de ensino superior no país. Nesse ano, por força do Decreto nº 7/09 de Maio, são criadas 6 novas universidades públicas, para além da Universidade Agostinho Neto. O país foi então dividido em 7 regiões académicas, cada uma com uma universidade pública. Em 2014 é exarado o Decreto Presidencial nº 188, de 4 de Agosto, que criou a oitava região académica. Atualmente encontram-se em funcionamento 8 universidades públicas distribuídas por 8 regiões académicas, tal como se pode observar na figura 5.1.

Figura 5.1- Regiões académicas e universidades públicas existentes hoje em Angola



Para além das 8 universidades, configuram a rede pública de instituições de ensino 12 institutos superiores e 4 escolas superiores.

Entre 2009 e 2016, verificou-se também o surgimento de novas instituições privadas de ensino superior. Dados relativos ao ano letivo 2016, reportam o funcionamento de 40 instituições privadas, sendo 10 universidades e 30 institutos superiores. Este crescimento da rede privada de instituições de ensino superior beneficiou também algumas províncias do interior, que outrora não dispunham desse tipo de ensino. Contudo, dados disponíveis indicam que a província de Luanda tem sedeadas 26 das 40 instituições em funcionamento, o que representa 65% do total de instituições privadas em funcionamento. Seguem-se as províncias de Benguela com 5 (13%), Huambo e Huíla com 3 (8%) (MES, 2016).

Em suma, dados referentes a 2016 revelam que Angola dispunha de um total de 73 instituições de ensino superior⁸⁰, das quais 28 são públicas (38% do total) e 45 são privadas

⁸⁰ Cabe destacar que em 2017 foram publicados vários decretos que aprovam a criação de novas de novas instituições do ensino superior. Porém, não foram publicadas por parte do Ministério do Ensino

(62% do total). Desse conjunto, estão em funcionamento 64 instituições, sendo 24 públicas (37,5%) e 40 privadas (62,5%).

Para melhor compreensão das desigualdades territoriais de distribuição da rede nacional de instituições de ensino superior, procedeu-se ao cálculo do rácio de instituições de ensino superior/total da população da região. Assim, a nível nacional, em 2016, havia 2,3 estabelecimentos de ensino superior para cada milhão de habitantes. Destaca-se a primeira região académica (Luanda e Bengo), com um rácio superior à média nacional: 4,3 instituições/milhão de habitantes. Em sentido oposto, verifica-se que a oitava região académica (Cuando Cubango e Cunene) apresenta um rácio muito inferior à média nacional (0,5 instituição/milhão de habitantes), (quadro 5.12). Na região mais favorecida (Luanda e Bengo), a oferta universitária é 7,5 vezes superior à que existe na região mais desfavorecida (Quando Cubango e Cunene), ou seja, há assimetrias significativas na oferta do ensino superior em Angola do ponto de vista territorial, fazendo com que o acesso ao ensino superior por parte dos jovens de algumas regiões seja mais difícil do que os seus pares das regiões mãos favorecidas.

Superior informações relativas ao número real de novas instituições criadas bem como o respetivo estado de funcionamento.

Quadro 5.12 - Rácio de instituições de ensino/milhão habitantes da região (2016)

Regiões	Número de instituições	Total de habitantes*	Rácio instituição/milhão de habitantes
Região Académica I (Luanda e Bengo)	34	7.859.370	4,3
Região Académica II (Benguela e Cuanza Sul)	8	4.346.331	1,8
Região Académica III (Cabinda e Zaire)	3	1.393.339	2,1
Região Académica IV (Lunda Norte, Lunda Sul e Malange)	4	2.536.426	1,5
Região Académica V (Huambo, Bié e Moxico)	6	4.281.568	1,4
Região Académica VI (Huíla e Namibe)	5	3.186.602	1,5
Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)	3	2.039.822	1,4
Região Académica VIII (Cuando Cubango e Cunene)	1	1.054.711	0,5
Total Geral	64	27.503.526	2,3

* População projetada por províncias (2016).

Fonte: Cálculos próprios com base em MES, 2016; INE, 2016.

b) Crescimento do número total de estudantes

O processo de reformas do ensino superior permitiu um crescimento global do número de estudantes matriculados no subsistema (quadro 5.13). Este crescimento verifica-se até ao ano letivo 2013, em que o número total de matrículas efetuadas se fixou em 218.678. Este número situou-se 16,6 pontos percentuais acima do valor previsto no *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Em 2014, registou-se um decréscimo do número total de estudantes matriculados, ou seja, a população discente cifrou-se em 146.001. Esta regressão do número de matrículas representa: “(i) um decréscimo de 72.677 (33,2%) matrículas em relação ao ano anterior; (ii) uma diferença de 75.434 (34%) matrículas em relação ao estimado e (iii) uma população escolar de 2.141.370 (466,6%) fora do subsistema” (CEIC, 2015:119).

É imperioso realçar que o *Anuário Estatístico do Ensino Superior 2014* não faz qualquer referência às causas deste decréscimo significativo da população discente. Contudo, tal redução pode ser hipoteticamente atribuída a três fatores: 1) Crise económica e financeira que se traduziu numa diminuição do número de vagas; 2) Não fornecimento de dados por parte de algumas instituições de ensino superior, sobretudo privadas; 3) Subida das taxas de abandono escolar, comparativamente às registadas nos anos anteriores.

Em 2015, o volume de alunos matriculados no ensino superior voltou a crescer, situando-se em 221.037. Esta tendência se manteve em 2016, em que o número total de matrículas efetuadas se fixou em 241.284. Porém, este número de matrículas é 26,2 pontos percentuais inferior às metas estabelecidas pelas autoridades governamentais (326.886) (MES, 2016; MPDT, 2012). Reitere-se que a explicação possível para o facto do número de estudantes matriculados em 2016 ter ficado aquém do esperado pode ser encontrada na crise económica e financeira que o país vivencia desde 2014 (CEIC, 2017). Por outras palavras, a redução do orçamento de Estado impediu as autoridades governamentais de dar seguimento ao processo de construção de novas instituições de ensino superior ou ampliação das existentes. Para além disso, a diminuição do rendimento familiar, em consequência da crescente inflação, obrigou muitos estudantes a abandonar o ensino superior por não terem condições financeiras de custear as despesas atinentes à formação, particularmente os estudantes matriculados em instituições privadas.

Quadro 5.13 - Evolução do total de matrículas (2009-2016)

Anos académicos	Número de estudantes matriculados
2009	98.777
2010	107.039
2011	140.016
2012	150.000
2013	218.678
2014	146.001
2015	221.037
2016	241.284

Fonte: Carvalho, 2012; CEIC, 2014; MES, 2014, 2015b e 2016.

Relativamente à relação entre público e privado, constata-se que 48,3% do total de matriculados em 2016 corresponde à população discente matriculada no ensino superior público. Em contrapartida, 51,7% dos estudantes frequentavam em 2016 instituições privadas de ensino superior. Este valor é 8,7 pontos percentuais ao registado em 2013, ano em que as referidas instituições concentravam 60,2% do total de estudantes matriculados no ensino superior (quadro, 5.14).

**Quadro 5.14 - Evolução do número de alunos por instituição de ensino
(2009-2016)**

Ano	Natureza da instituição			
	Pública		Privada	
	N	%	N	%
2009	48.380	49,0	50.397	51,0
2010	48.242	45,1	58.797	54,9
2011	67.183	48,0	72.823	52,0
2012	-	-	-	-
2013	86.918	39,8	131.760	60,2
2014	76.889	53,0	69.112	47,0
2015	99.182	44,9	121.855	55,1
2016	116.508	48,3	124.776	51,7

Fonte: Carvalho, 2012; CEIC, 2014; MES, 2014, 2015b e 2016.

É oportuno analisar a evolução da população discente por sexo. Neste sentido, dados disponíveis para o período compreendido entre 2013 e 2016 revelam uma redução do número de mulheres matriculadas no ensino superior, visto que em 2013 a população discente feminina foi superior à masculina, ou seja, 120.564 (55,2%) contra 98.114 (44,8%), respetivamente. Em 2016, o número de mulheres situou-se em 109.219 (45,3%), ao passo que a população masculina cifrou-se em 132.065 (54,7%) (quadro 5.15). Esta redução da população discente feminina resulta da menor procura pelo ensino superior. A título de exemplo, em 2015, dos 157947 candidatos inscritos ao exame de admissão, 70244 (44%) eram do sexo feminino e 87703 (56%) do sexo masculino.

Quadro 5.15 - Relação entre homens e mulheres no ensino superior público e privado entre 2013 e 2016

Anos	Homens	Mulheres	Total
2013	44,8	55,2	100,0
2014	56,8	43,2	100,0
2015	55,5	44,5	100,0
2016	54,7	45,3	100,0

Fonte: Carvalho, 2012; CEIC, 2014; MES, 2014, 2015b e 2016.

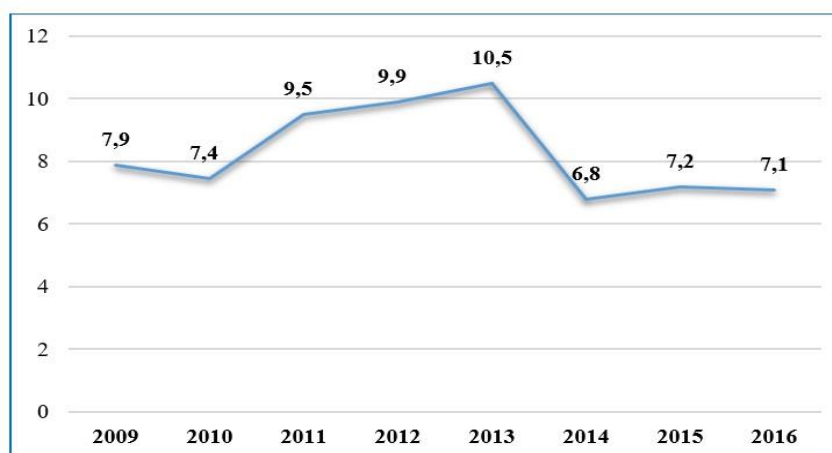
Dados relativos a 2016 revelam algumas diferenças na distribuição de género segundo a natureza da instituição de ensino (pública e privada): nas instituições privadas a população estudantil é maioritariamente composta por mulheres 65.473 (52,5%), contra 59.303 (47,5%) de homens. Em sentido contrário, nas instituições públicas os estudantes do sexo masculino matriculam-se em maior número: 72.762 (62,5%), contra 43.746 (37,5%) de mulheres (MES, 2016).

A análise da evolução do número de estudantes matriculados no ensino superior torna-se mais completa quando analisamos as taxas bruta⁸¹ e líquida⁸² de matrículas, bem como a distribuição da população discente por áreas de formação. Neste sentido, a figura 5.2 dá conta da evolução da taxa bruta de escolarização no ensino superior no período compreendido entre 2009 e 2016. De forma global, observa-se que o trajeto seguido pela taxa bruta é irregular marcado por um decréscimo entre 2009 e 2010, seguido de um crescimento, tendo atingido a cifra de 10,5% em 2013. Após este período a taxa bruta de escolarização regista uma regressão em 3,7 pontos percentuais, fixando-se em 6,8%. Em 2016 a referida taxa cifrou-se em 7,2%. Cabe referir que a média global da taxa bruta de escolarização para o período em referência se fixou em 8,3%.

⁸¹ A taxa bruta de escolaridade é a “razão entre o número de estudantes matriculados num determinado nível de ensino e a população em idade adequada para frequentar este nível de ensino” (MES, 2016: 195).

⁸² A taxa líquida de escolaridade “corresponde à razão entre o número total de estudantes matriculados com idade adequada para frequentar um determinado nível e a população total na mesma idade, ou seja, indica a percentagem da população na faixa etária que está matriculada no nível de ensino adequado” (MES, 2016: 196).

Figura 5.2 - Evolução da taxa bruta de escolaridade entre 2009 e 2016 (%)



Fonte: CEIC, 2013, 2014; MES, 2014, 2015b e 2016.

O crescimento da taxa bruta de escolaridade registado particularmente entre 2009 e 2013 resultou do maior investimento por parte do Estado no subsistema do ensino superior, tendo atingido em 2013 a cifra mais elevada (200 mil milhões de kuanzas⁸³). Este investimento contribuiu significativamente para a expansão da rede pública de instituições de ensino e, consequentemente, o maior acesso por parte dos diplomados do ensino secundário. O decréscimo da taxa bruta registado em 2014 pode ser explicado como já referimos, ao não fornecimento de dados por parte de algumas instituições de ensino superior, sobretudo privadas.

Outro fator que pode explicar o referido decréscimo assenta na crise económica vivenciada pelo país, o que se traduziu num menor investimento estatal, tendo a dotação orçamental se fixado em 99,59 e 64,25 mil milhões de kuanzas em 2014 e 2015, respetivamente (CEIC, 2015). Face a esta redução as instituições estatais de ensino superior ficaram impedidas de dar seguimento à anterior tendência expansionista, repercutindo-se na diminuição significativa da população discente.

Relativamente à taxa líquida de escolarização, os dados disponíveis indicam valores extremamente baixos, ou seja, “a resposta à demanda por vagas na faixa etária de 18 e 22 anos situa-se ainda aquém do desejado” (CEIC, 2014: 99). Assim, em 2014 a taxa líquida de escolarização fixou-se em 1,8%, ou seja, do total de estudantes matriculados (146.001), apenas 2.629 estavam inseridos na faixa etária correspondente à frequência do ensino superior (MES,

⁸³ Para mais detalhes sobre as despesas públicas com a educação nos diferentes níveis de ensino, consultar CEIC, 2013.

2014 e CEIC, 2015). Em 2016 a taxa líquida de escolarização situou-se em 2,7%. Por outras palavras, dos 241.284 estudantes matriculados, somente 6.515 correspondem ao grupo etário previsto para frequência dos cursos de graduação (MES, 2016). É importante referir que a existência de baixas taxas líquidas de escolarização não resulta exclusivamente do mau desempenho escolar dos alunos nos níveis de ensino que antecedem a frequência do ensino superior. Dito de outro modo, as baixas taxas líquidas de escolarização resultam, também, de outros fatores, como por exemplo os “atrasos acumulados ao longo dos anos de instabilidade causada pela guerra civil que, como se sabe, impossibilitou a expansão do ensino superior por todo o território nacional” (CEIC, 2014: 100). Deste modo, em consequência do crescimento da rede de instituições de ensino superior, assiste-se a “inclusão daqueles que foram ficando de fora do sistema, em virtude da escassez e da falta de diversidade da oferta no passado” (CEIC, 2014: 100).

No que concerne à evolução do número total de estudantes por áreas de educação e formação, os dados disponíveis não cobrem todo o período em análise (2009-2016), ou seja, limitam-se ao triénio 2014-2016. Por esta razão, a análise desenvolvida centrar-se-á somente nestes 3 anos. Da leitura do quadro 5.16, conclui-se que, no global, se registou um crescimento do número de estudantes em todas as áreas de educação e formação. Contudo, este crescimento foi mais expressivo em áreas como as “ciências da educação” (111%), bem como nas “ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde” (105,3%). Em sentido contrário, as “ciências, engenharias e tecnologias” observaram o menor crescimento (47%). Um outro dado a reter é que nos 3 anos letivos analisados as “ciências humanas, sociais, artes e letras” concentraram a maior percentagem de estudantes.

Quadro 5.16 - Evolução do número de estudantes por áreas entre 2014-2016

Áreas de educação e formação	2014		2015		2016		Taxa de crescimento (%)
	N	%	N	%	N	%	
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	67.573	46,3	102.992	46,6	113.575	47,1	68,0
Ciências Médicas, da Saúde e Tecnologia da Saúde	14.063	9,6	25.380	11,5	28.866	12,0	105,3
Ciências, Engenharias e Tecnologia	28.023	19,2	38.375	17,4	41.194	17,1	47,0
Ciências da Educação	27.311	18,7	54.290	24,6	57.649	23,9	111,0
Áreas não classificadas	9.031	6,2	-	-	-	-	-
Total	146.001	100,0	221.037	100,0	241.284	100,0	-

Fonte: MES, 2014, 2015b, 2016.

A desagregação das áreas de formação por género corrobora a tradicional oposição entre áreas “masculinas” e “femininas”. Neste sentido, nos 3 anos letivos analisados os homens matricularam-se em maior número em áreas como ciências, engenharias e tecnologia. Em contrapartida, as mulheres concentram-se nos cursos relacionados com as ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde.

c) Crescimento do número de candidatos, admitidos e matriculados no 1º ano, pela primeira vez

O alargamento da rede pública e privada de instituições do ensino superior contribuiu para o crescimento significativo do número de estudantes admitidos nas várias instituições de ensino. Devido à carência de informação estatística oficialmente publicada, não será possível mensurar este crescimento para todo o período que nos propusemos analisar (2009-2016). Assim, à semelhança da secção anterior, a análise desenvolvida limitar-se-á ao triénio 2014-2016.

No quadro 5.17 observa-se que, em 2016, o número de candidatos ao ensino superior situou-se acima dos 197 mil, o que denota um crescimento de 52,4% face ao ano letivo de 2014. De igual modo, observou-se um crescimento de 19,5% do número de candidatos admitidos.

**Quadro 5.17 - Número de candidatos e alunos admitidos no ensino superior
(2014-2016)**

Anos em análise	Número de candidatos inscritos ao exame de acesso	Número de candidatos admitidos	Rácio candidatos/admitidos
2014	129.758	55.235	2,3
2015	157.947	62.817	2,5
2016	197.760	66.029	2,9

Fonte: MES, 2014, 2015b, 2016.

Relativamente ao número de candidatos admitidos, os dados indicam que as vagas disponíveis eram insuficientes para responder de forma satisfatória ao grande volume de diplomados de ensino secundário que procuravam ingressar em instituições de ensino superior. Neste sentido, do total de candidatos inscritos triénio em análise (2014-2016), foram admitidos apenas 43%, 40% e 33,4%, respetivamente. É importante referir que o ensino superior tem registado um número significativo de desistências de candidatos admitidos que não efetuam as respetivas matrículas pela primeira vez, sendo 33% (2014), 10,1% (2015) e 7,9% (2016) (quadro 5.18).

Quadro 5.18 - Candidatos admitidos, matriculados e não matriculados (2014-2016)

Anos em Análise	2014		2015		2016	
	N	%	N	%	N	%
Candidatos admitidos	55.235	100,0	62.817	100,0	66.029	100,0
Candidatos admitidos e matriculados pela primeira vez no 1ºano	36.991	66,9	56.462	89,9	60.819	92,1
Candidatos admitidos não matriculados	18.244	33,0	6.355	10,1	5.210	7,9

Fonte: MES, 2014, 2015b, 2016.

Perante este cenário, levanta-se a seguinte questão: que fatores estarão na base destas desistências? Não é fácil responder a esta questão, pois não dispomos de informação suficiente para analisar com profundidade este fenómeno. No entanto, as desistências dos candidatos admitidos podem resultar de uma multiplicidade de fatores, como, por exemplo:

- 1) Falta de recursos financeiros para custear a formação superior;
- 2) Ingresso numa outra instituição de ensino onde o candidato tenha sido admitido;

- 3) Problemas de saúde;
- 4) Impossibilidade de conciliar a frequência universitária com o exercício de uma atividade laboral.

A distribuição dos estudantes matriculados no 1º ano, pela primeira vez, por áreas de formação segue o padrão semelhante ao observado em análises anteriores. Áreas como ciências humanas, sociais, artes e letras, bem como ciências da educação, registam o maior volume de novas matrículas. Em sentido contrário, o menor volume de estudantes concentra-se, por um lado, nas ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde, e, por outro, nas ciências, engenharias e tecnologia.

Os dados relativos ao número de estudantes matriculados no 1º ano, pela primeira vez, reafirmam a persistência das desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior. Em 2015, o rácio médio nacional de matriculados pela 1ª vez/total de candidatos fixou-se em 35,3%⁸⁴. Porém, províncias como Luanda (46,1%) e Benguela (37,8%) apresentam rácios mais elevados comparativamente a média nacional.

Em sentido contrário, os rácios inferiores às médias são observados nas províncias do Cunene (13%) e do Bié (17%) (referentes ao ano letivo 2015), e nas províncias do Cuando Cubango (12,1) e Malange (14,9) (relativos à 2016). O menor rácio observado nessas províncias resulta do número reduzido de instituições de ensino superior, sendo que as províncias do Bié, Cunene, Cuando Cubango dispõem de apenas uma instituição, respetivamente, e Malanje de duas. Em conjunto, estas províncias concentram apenas 7,8% do total de instituições, quando Luanda reúne 53%, Benguela 10% e Huíla 7,8%.

⁸⁴ Por falta de consistência da informação estatística, não foram considerados para a presente análise os dados das seguintes províncias: Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico, Cuanza Norte (referentes ao biénio 2015-2016) e Zaire (2016).

Quadro 5.19 - Rácio matriculados pela 1ª vez/total de candidatos (2015-2016)

Províncias	2015			2016		
	Matriculados pela 1ª Vez	Total de candidatos	Rácio (%)	Matriculados pela 1ª Vez	Total de candidatos	Rácio (%)
Bengo	455	1.669	27,3	378	2.072	18,2
Benguela	6.471	17.113	37,8	3.743	15.656	23,9
Bié	1.043	6.162	16,9	1.147	5.822	19,7
Cabinda	2.979	8.236	36,2	2.274	11.008	20,7
Quando Cubango	466	2.085	22,4	321	2.650	12,1
Cuanza Sul	1.376	5.888	23,4	1.033	4.849	21,3
Cunene	206	1.612	12,8	324	1.689	19,2
Huambo	2.373	10.585	22,4	3.135	19.409	16,2
Huíla	3.186	10.331	30,8	3.847	12.244	31,4
Luanda	29.977	65.073	46,1	37.164	96.935	38,3
Malanje	839	4.630	18,1	503	3.370	14,9
Namibe	596	2.696	22,1	246	1.442	17,1
Uíge	2.479	11.187	22,2	1.867	9.208	20,3
Zaire	748	3.408	21,9	-	-	-
Rácio médio nacional	53.194	150.675	35,3	60.819	186.354	30,0

Fonte: Cálculos próprios com base em MES, 2015b, 2016.

Em suma, o processo de reforma e expansão da rede de instituições de ensino superior não anulou totalmente o impacto das assimetrias territoriais no acesso ao ensino superior. Por outras palavras, apesar do surgimento de novas instituições em províncias do interior, como, por exemplo, Cuando Cubango, Lunda Norte e Uíge, as oportunidades de acesso ao ensino superior continuam a ser maiores nos grandes centros urbanos do país, nomeadamente Luanda, Benguela, Huíla, Huambo e Cabinda. Essas províncias, para além de concentrarem um número significativo de instituições estatais, dispõem igualmente da rede privada.

d) Crescimento do número de estudantes diplomados

De 2009 a 2015, o número de estudantes diplomados ao nível de bacharelato e licenciatura em instituições de ensino superior registou um crescimento exponencial, passando de 4.900 para 14.735, tal como se pode observar no gráfico 5.20. Nesse período, a taxa de crescimento fixou-se em 153%. Por sua vez, o ritmo médio de crescimento de estudantes diplomados ao ano foi de 22,1%. Uma segunda análise do referido gráfico permite constatar que esse crescimento foi regular até 2013, ano em que registou-se a cifra mais elevada de 13.547 estudantes diplomados, o que representa um crescimento de 70,4% face ao ano letivo de 2012. O trajeto progressivo do volume de estudantes diplomados foi interrompido em 2014 com uma redução situada em

menos 8.5% face ao ano letivo anterior. Este crescimento é retomado em 2015 com um incremento de 2.340 estudantes diplomados.

Quadro 5.20 - Evolução do número de diplomados entre 2009 e 2015

Anos	Número de diplomados
2009	4.900
2010	5.700
2011	6.700
2012	7.950
2013	13.547
2014	12.395
2015	14.735

Fonte: Assembleia Nacional, 2014; MES, 2014, 2015b, 2016.

O exame da evolução do número de estudantes diplomados no ensino superior torna-se mais completo quando se desagregam os totais de diplomados, tendo como base outras dimensões. Assim, é fulcral identificar em concreto:

- a) O número total de estudantes diplomados por tipo de instituição (estatal e privada);
- b) O número de diplomados por género;
- c) O número de diplomados por áreas de formação;
- d) O número total de diplomados por província de residência;

Antes de procedermos à análise detalhada do número de estudantes diplomados entre 2009-2015, é imperioso esclarecer que, dada a ausência de informação estatística desagregada para o período compreendido entre 2009 e 2012, a referida análise limitar-se-á aos ao triénio 2013-2015.

Relativamente à distribuição dos estudantes diplomados por tipo de instituição de ensino superior, o quadro 5.21 ilustra que, em 2013, as instituições estatais concentraram o maior número de diplomados (9.773). Em 2014, esta realidade inverteu-se, graças a um incremento de 2.653 diplomados nas instituições privadas. Em contrapartida, as instituições estatais sinalizaram um decréscimo de 3.805 estudantes diplomados face ao período anterior. Dados relativos à 2015 revelam que as instituições estatais comparativamente às instituições privadas registaram as cifras mais elevadas de estudantes diplomados (9.045 contra 5.690).

Uma segunda leitura do referido quadro permite constatar que, nas instituições estatais, a percentagem de homens diplomados é superior à percentagem de mulheres diplomadas nos

3 anos letivos analisados (53,3% em 2013, 60,8% em 2014 e 2015). Quanto às instituições privadas, os dados evidenciam que em termos absolutos, as mulheres diplomam-se em maior número (51,6% em 2013, 54,7% em 2014 e 55,2% em 2015).

Quadro 5.21 - Diplomados por tipo de instituição e sexo (2013-2015)

Natureza da instituição	Sexo	2013		2014		2015	
		N	%	N	%	N	%
Instituição estatal	Masculino	5.211	53,3	3.631	60,8	5.499	60,8
	Feminino	4.562	46,7	2.337	39,2	3.546	39,2
	Total	9.773	100,0	5.968	100,0	9.045	100,0
Instituição privada	Masculino	1.828	48,4	2.909	45,3	2.551	44,8
	Feminino	1.946	51,6	3.518	54,7	3.139	55,2
	Total	3.774	100,0	6.427	100,0	5.690	100,0

Fonte: MES, 2014, 2015b e 2016.

A análise da diplomação torna-se mais completa quando desagregamos os valores absolutos mediante o cálculo do rácio de diplomação/total estudantes matriculados em cada tipo de instituição⁸⁵. No que concerne às instituições estatais, o referido rácio confirma as tendências anteriormente referidas, ou seja, em 2013 a diplomação foi maior nas instituições estatais e menor nas instituições privadas (11,2% contra 2,9%, respetivamente). No ano seguinte (2014), o rácio de diplomação foi relativamente maior nas instituições privadas (9,2%) e menor nas instituições estatais (7,8%). Em 2015 a tendência volta a alterar-se em favor das instituições estatais (quadro 5.22).

⁸⁵ Reconhecemos que o denominador mais adequado seria o número total de estudantes finalistas. Porém, dada a ausência deste indicador, optou-se por um indicador mais geral (total de matriculados em cada tipo de instituição).

Quadro 5.22 - Rácio de diplomação/total estudantes matriculados em cada tipo de instituição (2013-2015) (%)

Anos	Instituições estatais			Instituições privadas		
	Estudantes diplomados	Estudantes matriculados	Rácio (%)	Estudantes diplomados	Estudantes matriculados	Rácio (%)
2013	9.773	86.918	11,2	3.774	131.760	2,9
2014	5.968	76.889	7,8	6.427	69.112	9,2
2015	9.045	99.182	9,1	5.690	121.885	4,7

Fonte: MES, 2014, 2015b e 2016.

No que concerne ao rácio de diplomação por género, constata-se que em 2013, nas instituições estatais, os homens apresentavam um rácio superior ao das mulheres (15,4% contra 8,6%). Em 2014 esta tendência inverteu-se, ou seja, observa-se uma relativa vantagem da eficiência da diplomação feminina. Relativamente às instituições privadas, os dados revelam a existência de paridade entre os géneros em 2013. No entanto, no ano seguinte, à semelhança do que se verificou nas instituições estatais, as mulheres apresentaram um rácio superior ao dos homens (10,7% contra 8,5%, respetivamente). Contudo, em 2015 regista-se que em ambas as instituições de ensino há uma paridade do rácio de diplomação (quadro 5.23).

Quadro 5.23 - Rácio de diplomação segundo o género (%)

Anos	Instituições estatais		Instituições privadas	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
2013	15,4	8,6	2,8	2,9
2014	7,4	7,8	8,5	10,7
2015	7,6	8,1	4,3	4,7

Fonte: Cálculos próprios com base em MES, 2014, 2015b e 2016.

A distribuição dos estudantes diplomados por áreas de formação indica que nos dois primeiros anos analisados (2013 e 2014), as “ciências humanas, sociais, artes e letras” concentram a maior percentagem de estudantes diplomados (60% e 43%, respetivamente). Contudo, dados relativos à 2015, revelam que as ciências humanas, sociais, artes e letras e as ciências da educação têm percentagens muito semelhantes (38%). Uma leitura mais fina do

referido quadro permite ainda observar que as percentagens mais baixas de estudantes diplomados registam-se em áreas como: ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde; ciências engenharias e tecnologias (quadro 5.24).

Quadro 5.24 - Diplomados por áreas de formação

Áreas de educação e formação	2013		2014		2015	
	N	%	N	%	N	%
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	8.116	59,9	5.273	42,5	5.610	38,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	1.159	8,6	1.547	12,5	1.723	11,7
Ciências, Engenharias e Tecnologia	1.645	12,1	1.611	13,0	1.789	12,1
Ciências de Educação	2.095	15,5	3964	32,0	5.613	38,1
Dados não classificados	532	3,9	-	-	-	-
Total	13.547	100,0	12.395	100,0	14.735	100,0

Fonte: MES, 2014, 2015b, 2016.

Procurámos medir a eficiência da diplomação por áreas de formação e sexo, mediante o cálculo dos rácios referentes à 2014 e 2015.⁸⁶ Assim, constata-se que em 2014 os rácios de diplomação mais elevados concentram-se nas ciências da educação (72,6%) e medicina, ciências de saúde e tecnologia de saúde (65,3%). A eficiência da diplomação é menor nas ciências, engenharia e tecnologia (29,2%). O mesmo padrão é observado nos rácios relativos ao ano letivo 2015 (quadro 5.25).

É interessante analisar como se distribuem os rácios de diplomação por sexo. Neste sentido, em 2014 observa-se que em áreas “tradicionalmente masculinas” (ciências, engenharia e tecnologia), o rácio de diplomação das mulheres (37,7%) é superior ao dos homens (26,1%). A eficiência da diplomação feminina é ainda superior à masculina em áreas como ciências humanas, sociais, artes e letras (42,9% contra 35,6%,). Em contrapartida, o rácio de diplomação dos homens (77,2%) é superior ao das mulheres (66,6%) nas ciências da educação. Cabe destacar a relativa supremacia do rácio de diplomação dos homens (67,5%) comparativamente às mulheres (65,3%) em medicina, ciências de saúde e tecnologia de saúde. Dados relativos ao ano letivo 2015 revelam a mesma tendência (quadro 5.25).

⁸⁶ Dada a indisponibilidade de dados oficialmente publicados para o ano letivo 2013, não é possível calcular os rácios de diplomação.

Importa lembrar, uma vez mais, que não se dispendo de dados sobre os efetivos de estudantes inscritos nos últimos anos dos cursos, os rácios aqui apresentados tomam como referência os totais dos alunos de todos os cursos divididos pelo número de anos dos cursos, o que faz com que os rácios apurados sejam apenas indicativos. Como se sabe, o último ano possui normalmente menos estudantes que os demais. Por essa razão se reforça o facto de os rácios apresentados serem apenas indicadores.

Quadro 5.25 - Rácio de diplomação segundo áreas de formação e sexo (2014-2015)

Áreas de educação e formação	Sexo	Rácios (%)	
		2014	2015
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	Masculino	35,0	25,7
	Feminino	42,9	28,8
	Total	39,0	27,2
Ciências, Engenharia e Tecnologia	Masculino	26,1	21,7
	Feminino	37,7	29,2
	Total	28,7	23,3
Medicina, Ciências de Saúde e Tecnologia de Saúde	Masculino	67,5	45,2
	Feminino	65,3	38,9
	Total	66,0	40,7
Ciências da Educação	Masculino	77,2	53,1
	Feminino	66,6	49,6
	Total	72,6	51,7

Fonte: Cálculos próprios com base em MES, 2014, 2015b e 2016.

Finalmente, impõe-se analisar a distribuição do rácio provincial de diplomados/total de estudantes matriculados em cada província, no ano letivo 2014. O quadro 5.26 ilustra que, em termos médios, o rácio nacional de diplomação se fixou em 11,2%⁸⁷. Porém, são identificadas algumas diferenças entre as províncias. Por outras palavras, verifica-se que Luanda (13,6%) e Benguela (12,3%) apresentam um rácio superior à média nacional. Em sentido oposto, é observado um rácio inferior à média nacional em 9 das províncias analisadas, com particular destaque para o Zaire (4%), Cuando Cubango e Cabinda (com 5,5 e 7,6%, respetivamente).

Em suma, a maior eficiência da diplomação verificada nas cidades de Luanda e Benguela resulta da convergência de uma série de fatores, designadamente: maior facilidade de acesso aos materiais de apoio para a elaboração dos trabalhos de fim de curso (como por

⁸⁷ Por falta de consistência da informação estatística disponível, foram excluídas da presente análise 5 das 18 províncias que compõem o território nacional, a saber: Cuanza Sul, Cunene, Moxico, Lunda Sul e Uíge. De igual modo, não foram considerados os dados “não classificados”.

exemplo, livros e artigos científicos); e docentes mais qualificados para orientação dos referidos trabalhos.

Quadro 5.26 - Rácio provincial de diplomados/total de estudantes matriculados (2014)

Províncias	Número de diplomados	Número de estudantes	Rácio (%)
Bengo	40	714	5,6
Benguela	951	7.703	12,3
Bié	170	2.510	6,7
Cabinda	399	5.239	7,6
Cuando Cubango	68	1.244	5,5
Cuanza Norte	209	2.990	7,0
Huambo	721	9.284	7,8
Huíla	900	9.913	9,0
Luanda	6.917	50.858	13,6
Lunda Norte	220	2.044	10,8
Malanje	207	2.529	8,2
Namibe	60	553	10,8
Zaire	62	1.565	4,0
Rácio médio nacional	1.0924	97.146	11,2

Fonte: Cálculos próprios, com base em MES 2014 e 2015b.

5.4. Síntese do capítulo

O objetivo do presente capítulo foi examinar a composição estrutural e a evolução diacrónica do ensino superior em Angola no período compreendido entre 1962 e 2016.

Em jeito de balanço, diremos que a abordagem desenvolvida permitiu compreender que o ensino superior em Angola surgiu em 1962, num contexto marcado por forte instabilidade política e social, em consequência, por um lado, da não cedência às exigências educativas das classes mais privilegiadas da hierarquia, social que pretendiam o desenvolvimento do ensino superior em Angola e, por outro, da emancipação política do nacionalismo angolano. Perante este cenário, o acesso às instituições de ensino era claramente condicionado por 4 variáveis: camada social de origem, cor da pele, local de nascimento (Portugal Continental/Luanda/interior) e meio de residência.

Após a proclamação da independência foram incrementadas várias reformas destinadas a expandir o ensino superior, de modo a torná-lo acessível a camadas amplas da população.

Este processo permitiu o surgimento de várias instituições públicas e privadas que muito contribuíram para a diminuição das desigualdades de oportunidade no acesso à formação superior.

Com o fim da guerra civil (2002), verificou-se um grande crescimento da população estudantil no ensino superior, que passou de 12.566 em 2002 para 87.196 em 2008. Este crescimento verificou-se também ao nível do número de estudantes diplomados.

As políticas públicas de desenvolvimento e reforma do ensino superior incrementadas a partir de 2009 permitiram a expansão desse subsistema de ensino pelas 18 províncias, com o surgimento de novas instituições de ensino e o crescimento do número de estudantes matriculados e diplomados. Contudo, grande parte da população estudantil concentra-se em duas grandes áreas de formação, nomeadamente, ciências humanas, sociais e letras, bem como ciências da educação.

Relativamente às desigualdades de género, a análise desenvolvida revela que, no geral, o número de homens matriculados no subsistema é superior ao número de mulheres. A distribuição dos géneros por áreas de formação corrobora a tradicional oposição entre “áreas masculinas” e “áreas femininas”, ou seja, os homens estão presentes em maior número nos cursos relacionados com as ciências, engenharias e tecnologias. Em oposição, as mulheres matriculam-se em maior número em áreas como ciências médicas, da saúde e tecnologia de saúde.

A abordagem desenvolvida permitiu constatar que o processo de reforma e expansão do ensino superior não eliminou totalmente o impacto das desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior. Apesar de existirem instituições estatais nas 18 províncias que compõe o território nacional, a oferta curricular é mais diversificada nas grandes cidades do país, nomeadamente, Luanda, Benguela, Huíla, Huambo e Cabinda.

Concluimos ainda que os rácios de diplomação registam valores mais elevados nas seguintes áreas de formação: ciências da educação; medicina, ciências de saúde e tecnologia de saúde. Cabe destacar que, a eficiência da diplomação é maior nas cidades mais desenvolvidas do país nomeadamente Luanda e Benguela.

Finalmente, importa referir que por limitação de informação estatística, não foi possível realizar uma análise mais aprofundada de certas dinâmicas do ensino superior em Angola, como por exemplo a evolução do número de candidatos, admitidos e matriculados no 1º ano entre 2009 e 2013; as desistências observadas entre os estudantes que ingressam pela 1ª vez e a evolução do rácio de diplomação no período compreendido entre 2009 e 2012.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores procedemos à análise de um conjunto de referenciais teóricos e contextualizações empíricas do nosso objeto de estudo. A abordagem realizada permitiu-nos identificar a influência de variáveis de perfil social e de contexto sócio-estrutural sobre os trajetos e escolhas escolares, bem como sobre as aspirações e expectativas dos estudantes. De igual modo, analisámos a evolução estrutural e diacrónica do ensino superior em Angola no período compreendido entre 1964-2016. Este último exercício contribuiu para a melhor compreensão do contexto do ensino superior angolano.

Neste capítulo dá-se conta da estratégia metodológica adotada para o presente estudo, refletindo-se no plano teórico-metodológico sobre os procedimentos envolvidos.

6.1. Das questões ao modelo de análise

Os estudantes do ensino superior, por serem detentores de um capital formativo específico, constituem um grupo social particularmente decisivo para o desenvolvimento da sociedade angolana. Neste sentido, para melhor proveito das potencialidades deste grupo é imperioso conhecer as suas origens sociais, os seus percursos e escolhas escolares, bem como os seus projetos de futuro.

No âmbito da sociologia angolana, autores como Carvalho, Kajibanga e Heimer (2003), destacam-se por publicar um dos mais importantes trabalhos de caracterização dos estudantes do ensino superior angolano. Dados recentes indicam um crescimento de estudos que analisam os estudantes universitários nas mais variadas dimensões. Sem qualquer pretensão de exaustividade, para além do trabalho acima referido (Carvalho *et al.*, 2003), destacam-se os contributos de Cruz (2011) com o estudo sobre os valores e identidade(s) dos jovens universitários; de Ditutala (2015), que abordou a problemática do abandono escolar no ensino superior privado; e de Kandingi (2016), que analisou entre outros aspetos as origens socioprofissionais dos estudantes inscritos em instituições de ensino superior privadas; e ainda de Katúmua (2016), que analisou a par de outras dimensões as origens sociais, trajetos académicos e expectativas dos estudantes de duas instituições de ensino superior da província de Benguela.

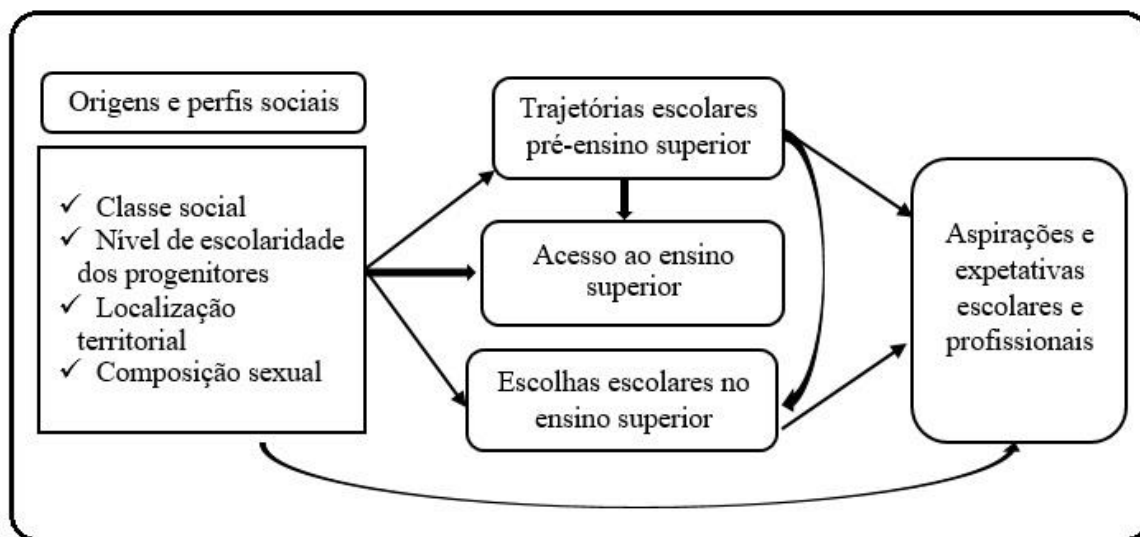
Porém, ainda há muito por pesquisar, ou seja, pouco se sabe sobre as origens sociais, trajetórias e escolhas escolares, aspirações e expectativas dos estudantes que ingressam no ensino superior. O presente trabalho procura contribuir para o maior conhecimento e compreensão das dimensões acima referidas respondendo à seguinte questão: *qual é a importância que as origens e perfis sociais têm nas trajetórias e escolhas escolares e, por sua vez, que impacto estes três conjuntos de fatores (origens e perfis, trajetórias e escolhas) têm nas aspirações e expectativas escolares e profissionais dos estudantes universitários em Angola?* Desta questão resultam outras, nomeadamente:

1. Qual é a origem de classe dos estudantes universitários em Angola?
2. Que recursos socioeducacionais detêm os seus pais?
3. Em termos geográficos, de onde são provenientes os estudantes que acedem ao ensino superior em Angola?
4. Que diferenças de composição sexual se observam na distribuição dos estudantes por áreas de formação?
5. Até que ponto jovens de diferentes origens sociais têm também probabilidades diferenciadas de acesso ao ensino superior em Angola?
6. Estas origens sociais serão diferenciadas de curso para curso?
7. Como variam as trajetórias de escolarização dos estudantes em função das suas origens e perfis sociais?
8. Que impacto o percurso escolar pré-ensino superior tem sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior?
9. Que relações existem entre as trajetórias escolares pré-ensino superior e as escolhas realizadas no contexto do ensino superior?
10. Que aspirações e expectativas têm os estudantes quanto ao seu futuro escolar e profissional?
11. Como variam as aspirações e expectativas (escolares e profissionais) em função das origens e perfis sociais?
12. As aspirações e expectativas são diferenciadas em função das trajetórias e escolhas escolares?

O modelo de análise presente na figura 6.1 sintetiza as principais dimensões da pesquisa, espelhando os diferentes quadros teóricos analisados, através dos quais procuraremos responder ao conjunto das questões levantadas. No referido modelo consideramos que as origens e perfis sociais, as trajetórias e escolhas escolares estão na base da formulação das aspirações e

expetativas (escolares e profissionais) dos estudantes que frequentam as instituições de ensino superior angolanas.

Figura 6.1 – Modelo de análise



6.2. Estratégia de recolha de dados

Os estudos sociológicos relativos aos estudantes universitários recorrem frequentemente a dois tipos de estratégias/lógicas metodológicas, isto é, a lógica extensiva/quantitativa e a lógica intensiva/qualitativa.

A primeira caracteriza-se pelo uso de técnicas quantitativas, o que pressupõe a recolha de informação sobre um número alargado de casos e a procura de regularidades e de relações quantificáveis entre às variáveis (Ragin, 1994; Bryman, 2008). Neste sentido, o inquérito por questionário é o principal instrumento de recolha de informação.

A segunda estratégia demarca-se em “analisar em profundidade as características, as opiniões, uma problemática relativa a uma população determinada, segundo vários ângulos de pontos de vista” (Almeida *et al.*, 1994:198). É importante realçar que neste tipo de estratégia o número de casos a estudar é reduzido.

No que se refere aos procedimentos de operacionalização da presente pesquisa, adotou-se uma estratégia metodológica de tipo extensivo. Quer dizer, trata-se do estudo extensivo das origens e perfis sociais dos estudantes, das trajetórias e escolhas escolares, bem como das suas expetativas escolares e profissionais. A opção por esta metodologia resulta na

necessidade de produzir conhecimento em extensão sobre os estudantes nas dimensões acima referidas (origens e perfis sociais, percursos e escolhas escolares, aspirações e expectativas).

Para o efeito, recorreu-se à aplicação de 973 questionários a estudantes de licenciatura do 1º ano de duas universidades públicas angolanas, nomeadamente, a Universidade Agostinho Neto (UAN) localizada na primeira região académica, a funcionar em Luanda e na província do Bengo (com sede em Luanda), e a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) localizada na sexta região académica, abarcando as províncias da Huíla e Namibe (com sede no Lubango). Também foram inquiridos os estudantes do 1º ano de licenciatura de dois Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED de Luanda e ISCED da Huíla) (ver quadro 6.1). Trata-se de 4 amostras intencionais, sendo que o principal critério de diversificação foi as cidades em que se encontram sedeadas as referidas instituições de ensino (Luanda e Huíla).

A escolha das províncias de Luanda e da Huíla para a realização do estudo deve-se ao peso que ambas as províncias têm na distribuição da rede de instituições de ensino superior (sendo 53% para a província de Luanda e 8% para a província da Huíla). Associado a este fator destaca-se outro, de natureza prática, que é o facto de o investigador residir na província da Huíla. No mesmo âmbito salienta-se a rede de contactos de que o investigador dispunha em Luanda, que muito facilitaram o acesso a algumas das instituições inquiridas na respetiva cidade.

Quadro 6.1 - Número de estudantes inquiridos por instituição de ensino

Cidades	Instituições	N	%
Luanda	Universidade Agostinho Neto	305	31,3
	Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda	207	21,3
Huíla	Universidade Mandume Ya Ndemufayo	255	26,2
	Instituto Superior de Ciências da Educação de Huíla	206	21,2
	Total geral	973	100,0

Optou-se por inquirir os estudantes do 1º ano porque, tendo estes acabado de ingressar no ensino superior, têm bem presentes informações relativas ao seu percurso escolar anterior e as razões das suas escolhas escolares. Por sua vez, estando estes estudantes no início do ensino superior tendem a ter definidas as suas aspirações e expectativas escolares e profissionais. É importante referir que, sobretudo nesta fase do percurso escolar (1º ano), as origens e perfis sociais, as trajetórias e escolhas escolares podem ter influência nos projetos de futuro dos estudantes do ensino superior.

O processo de inquirição dos estudantes foi precedido de um pré-teste do inquérito que visou avaliar a estrutura do referido instrumento e a compreensão das questões por parte dos estudantes. O referido pré-teste realizou-se no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla. Após a realização deste procedimento foi possível identificar algumas questões em que os estudantes manifestavam maiores dificuldades de interpretação e posteriormente procedeu-se à correção e/ou reformulação das referidas questões.

A elaboração do questionário (Anexo A) teve como referência um conjunto de dimensões enunciadas em diferentes estudos internacionais (Almeida *et al.*, 2003; Balsa *et al.*, 2001; Machado *et al.*, 2003; Martins *et al.*, 2005, 2008; HIS, 2005, 2008). Neste sentido, o questionário aplicado estrutura-se em 4 grupos de questões (quadro 6.2), sendo o primeiro relativo à caracterização social dos estudantes, abrangendo indicadores de composição etária, sexual e social. Este grupo contempla ainda indicadores relativos à designação da instituição de ensino superior frequentada pelo estudante, a sua origem socioespacial, bem como a profissão e situação na profissão do estudante.

O segundo grupo de questões abrange indicadores de caracterização familiar (origens sociais) operacionalizado através da escolaridade, profissão e situação na profissão dos pais. Este grupo abarca também uma questão relativa à estrutura familiar (número de irmãos).

O terceiro grupo, designado trajetórias e escolhas escolares, contempla indicadores relativos ao tipo de ensino frequentado ao longo dos ciclos escolares que precederam a entrada no ensino superior e ao sucesso/insucesso escolar (reprovações e interrupções ao longo do percurso escolar). Neste grupo são ainda recolhidos indicadores relacionados ao subsistema de formação frequentado pelos estudantes no ensino secundário, bem como as razões mais importantes invocadas para a escolha do curso e da instituição de ensino superior.

O quarto e último grupo refere-se às aspirações e expectativas dos estudantes operacionalizadas através dos níveis de escolaridade e profissões projetadas.

Quadro 6.2 - Operacionalização dos conceitos

Conceitos	Dimensão	Indicadores
Caraterização social individual	Composição etária, sexual e estado civil	Idade Sexo Estado civil
	Instituição de ensino	Universidade Agostinho Neto Universidade Mandume ya Ndemofayo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango
	Socioespacial	Naturalidade Localidade de residência
	Socioprofissional	Profissão Situação na profissão
Caraterização social familiar (origens sociais)	Socioeducacional	Escolaridade do pai/mãe
	Socioprofissional	Profissão do pai/mãe Situação na profissão do pai/mãe
	Estrutura familiar	Número de irmãos
Trajétórias e escolhas escolares	Educativa	Tipo de ensino frequentado ao longo dos ciclos escolares anteriores Reprovações ao longo do percurso escolar Interrupção dos estudos Subsistema frequentado no ensino secundário Razões mais importantes na escolha do curso e da instituição de ensino superior
Expetativas e aspirações	Escolar	Expetativas e aspirações quanto à continuação dos estudos
	Profissional	Expetativas e aspirações quanto à futura profissão

A aplicação do questionário foi antecedida pela entrega de uma carta onde se solicitava às instituições autorização para a realização da pesquisa. Foram ainda realizadas reuniões com os decanos das instituições para marcação das datas de inquirição. É importante referir que tivemos autorização para realização da pesquisa em quase todas as instituições incluídas na amostra à exceção da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto⁸⁸.

⁸⁸ Segundo o então dirigente da faculdade, a realização da pesquisa na referida instituição estaria condicionada à assinatura de um protocolo entre o ISCTE-IUL e a Faculdade de Medicina. Esta justificação não deixa de ser intrigante, pois já existe um protocolo de cooperação entre o ISCTE-IUL e a Universidade Agostinho Neto. Ora, se a Faculdade de Medicina é uma unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto que necessidade haveria de assinar um novo protocolo?

Na constituição da amostra tomou-se como principal critério a inclusão de todos os cursos de licenciatura lecionados apenas no período regular, tanto em ambas as universidades (Universidade Agostinho Neto e Universidade Mandume Ya Ndemufayo), como em ambos os Institutos Superiores de Ciências da Educação (Luanda e Huíla), respetivamente. Os cursos incluídos na amostra foram agregados em 4 áreas: 1) Ciências humanas, sociais, artes e letras; 2) Ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde; 3) Ciências, engenharias e tecnologias; 4) Ciências da educação.

O quadro 6.3 apresenta a amostra dos estudantes inquiridos por área científica, curso e província (região). Neste sentido, foram inquiridos 973 estudantes distribuídos por 15 cursos de licenciatura.

Quadro 6.3 - Cursos de licenciatura inquiridos por área científica e província

Área Científica	Curso	Luanda	Huíla	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	Direito	57	30	87
	Economia	107	46	153
	Total	164	76	240
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	Medicina	0	42	42
	Total	0	42	42
Ciências, Engenharias e Tecnologias	Engenharia Mecânica	43	31	74
	Engenharia de Construção de Civil	37	39	76
	Engenharia de Minas	32	25	57
	Engenharia Informática	29	42	71
	Total	141	137	278
Ciências da Educação	Ensino de Psicologia	40	24	64
	Pedagogia	35	26	61
	Ensino de Matemática	21	29	50
	Ensino de Língua Portuguesa	20	31	51
	Ensino de Filosofia	18	20	38
	Ensino de Inglês	25	25	50
	Ensino de História	16	27	43
	Ensino de Francês	32	24	56
	Total	207	206	413
Total Geral	512	461	973	

O trabalho de campo foi realizado durante os meses de Fevereiro e Maio de 2015. O questionário foi preenchido pelos próprios estudantes no decorrer das aulas, sendo acompanhados sempre pelo autor desta tese. É importante referir a colaboração dos chefes de departamentos e docentes que aceitaram disponibilizar os respetivos tempos letivos e auxiliar no processo de inquirição. Após a recolha dos dados procedeu-se ao tratamento dos mesmos através do *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*.

Várias são as virtualidades da estratégia metodológica por nós adotada, a saber:

- i) Recolha de informação sobre um número alargado de unidades de amostragem;
- ii) Comparação sistemática entre as respostas das unidades amostrais;
- iii) Análise das relações entre as variáveis;
- iv) Teste e aprimoramento uma dada teoria (Almeida *et al.*, 1994; Bryman, 2008; Ghiglione e Matalon, 2005; Quivy, 2008 e Ragin, 1994).

Apesar das virtualidades acima descritas, a metodologia extensiva revela algumas limitações na abordagem das origens e perfis sociais, trajetórias e escolhas escolares, bem como das aspirações e expectativas dos estudantes que acedem às instituições de ensino superior angolanas, isto é:

- a) Elevado custo e peso do dispositivo de recolha de informação (Quivy, 2008; Silva e José, 2009).
- b) Os dados recolhidos podem ser superficiais, dado que em determinados casos a padronização do principal instrumento de recolha de informação (questionário) não permite identificar diferenças de opiniões significativas entre os inquiridos (Almeida *et al.*, 1994; Quivy, 2008; Ghiglione e Matalon, 2005).
- c) A credibilidade das respostas obtidas é em determinados casos frágil, sendo que “as respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efetivamente pensam” (Almeida *et al.*, 1994:213).

Ainda assim, pensamos que as virtualidades desta metodologia superam largamente as limitações referidas, tendo em consideração, também, que a produção de bases de dados extensivos como a que suporta este estudo dá um contributo para o desenvolvimento da investigação sociológica em Angola, investigação que está numa fase de institucionalização inicial.

Nos capítulos que se seguem apresentaremos os principais resultados da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 7 - PERFIS E ORIGENS SOCIAIS DOS ESTUDANTES

Procederemos, no presente capítulo e nos seguintes, à leitura e análise dos dados recolhidos no processo de pesquisa através do inquérito por questionário aos estudantes universitários angolanos. Neste capítulo, num primeiro momento, traçaremos o perfil sociodemográfico dos estudantes inquiridos mediante a análise de um conjunto de variáveis, como o sexo, a idade, o estado civil, a condição perante o trabalho, a profissão e a situação na profissão.

O segundo momento é dedicado à caracterização das origens sociais dos inquiridos, no que diz respeito à classe social e nível de escolaridade dos progenitores, bem como em termos socioterritoriais.

Em suma, a análise dos indicadores acima referidos permitirá responder as seguintes questões:

- 1) Qual é a origem de classe dos estudantes universitários em Angola?
- 2) Que recursos socioeducacionais detêm os seus pais?
- 3) Em termos geográficos, de onde são provenientes os estudantes que acedem ao ensino superior em Angola?
- 4) Que diferenças de composição sexual se observam na distribuição dos estudantes?
- 5) Até que ponto indivíduos de diferentes origens sociais têm também probabilidades diferenciadas de acesso ao ensino superior em Angola?

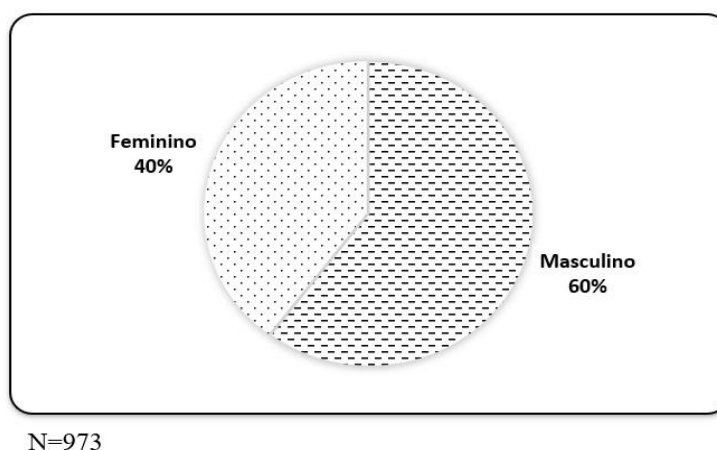
7.1. Perfis sociodemográficos dos estudantes: sexo, idade e situação conjugal

No que respeita a composição sexual, os dados indicam uma sub-representação da população discente feminina (40%), comparativamente à masculina (60%) (figura 7.1). Vários fatores podem estar associados à menor representação feminina, que contrasta com o panorama que observamos em muitos países do mundo onde as mulheres estão em maioria no ensino superior. Entre esses fatores destacam-se os seguintes:

- a) Reduzida procura feminina pelo ensino superior, podendo ser hipoteticamente atribuída, por um lado, ao maior investimento estatal em áreas pouco atrativas para as mulheres, como, por exemplo, ciências e tecnologias. Por outro lado, a maior eficiência da diplomação masculina no ensino secundário;
- b) Casamento e maternidade precoce;

- c) Excessiva associação do papel da mulher aos princípios culturais de pendor discriminatório que promovem a sua subalternização, reservando-lhe um papel de capital relevância no contexto familiar, isto é, no exercício de funções de esposa, mãe e gestora da vida familiar (Silva, 2009; Tuwor e Marie, 2008);
- d) Extrema pobreza vivenciada por muitas famílias obrigando-as a priorizar a escolarização dos rapazes em detrimento das raparigas.

Figura 7.1 - Estudantes inquiridos por sexo (%)



A menor participação feminina no ensino superior em Angola foi verificada igualmente em outros estudos circunscritos a determinadas províncias (Cruz, 2011 e Katúmua, 2016), bem como a nível nacional (MES, 2014 e 2015b). Porém, importa lembrar, uma vez mais, que esta disparidade entre os géneros verificada no acesso ao ensino superior em Angola contrasta com a realidade observada não só na generalidade dos países desenvolvidos como em outros países em desenvolvimento, nomeadamente a África do Sul e o Brasil (CHE, 2015 e Caseiro, 2016). Ou seja, nestes países as mulheres matriculam-se em maior número comparativamente aos homens. É importante referir que o maior acesso das mulheres ao ensino superior nos países acima referidos (África do Sul e Brasil) resulta de um conjunto de fatores estruturais dos quais Angola não dispõe, isto é, maior número de instituições de ensino (sendo 118 na África do Sul e 2391 no Brasil) e, conseqüentemente, maior diversificação da oferta curricular (Kotecha, 2012 e Barreto, 2015); implementação de programas de cotas e sistemas de incentivo familiar destinados a promover a escolarização das raparigas a mais alto nível (Reisberg e Watson, 2010; Morley *et al.*, 2009).

Relativamente à estrutura etária, verifica-se que a idade média dos estudantes inquiridos é de 21 anos. São de salientar as semelhanças e diferenças na distribuição dos escalões etários por sexo (Quadro 7.1). No que concerne às semelhanças, observa-se que grande parte dos estudantes inquiridos de ambos os sexos (44,4%) situam-se no escalão etário compreendido entre os 20 e os 22 anos. A sobre-representação deste intervalo etário evidencia que grande parte da população discente inquirida não possui as idades mínimas previstas para o ingresso no ensino superior a nível de graduação (bacharelato e licenciatura)⁸⁹. Esta realidade pode ser hipoteticamente atribuída, por um lado, à existência de reprovações e/ou abandono ao longo do percurso escolar (aspeto que merecerá particular atenção no próximo capítulo) e, por outro lado, à já referida inclusão de candidatos que ao longo dos anos ficaram de fora do sistema em consequência do reduzido número de vagas por parte das mais variadas instituições de ensino, e que acabaram por conseguir entrar no sistema mais tarde.

Quanto às diferenças da distribuição dos escalões etários por sexo, verifica-se que as mulheres (39,6%) estão mais representadas comparativamente aos homens (23,9%) no escalão etário mais jovem (17-19 anos), ou seja, a diferença de ambos os sexos neste escalão é de 15,7 pontos percentuais em desfavor dos rapazes. Fazendo um contraponto entre a menor percentagem de mulheres que acedem ao ensino superior, por um lado, e a sobre-representação feminina no escalão etário mais jovem, por outro lado, podemos inferir que as estudantes são duplamente meritocráticas, face aos processos de seleção social, isto é, provavelmente elas reprovaram menos vezes ao longo dos ciclos escolares que antecederam a frequência universitária e terão ingressado na universidade com notas mais altas comparativamente às dos seus pares do sexo masculino.

⁸⁹ O organigrama do sistema de educação prevê que 18 e 19 anos são as idades mínimas de ingresso no ensino superior a nível de graduação.

Quadro 7.1 - Escalões etários por sexo (% em coluna)

Escalões etários	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
17-19	23,9	39,6	30,1
20-22	48,0	38,9	44,4
23-25	22,5	13,5	18,9
26-28	3,6	3,9	3,7
29 +	2,0	4,1	2,9
Total	100,0	100,0	100,0

N= 973

No que concerne à situação conjugal, observa-se que os estudantes são maioritariamente solteiros (95,8%). Este dado está em linha com os resultados de outros estudos (Cruz, 2011).

7.2. Condição perante o trabalho e composição profissional dos estudantes

O escrutínio da experiência profissional é também uma dimensão incontornável de caracterização do perfil social dos estudantes que acedem às instituições de ensino superior angolanas. Para alguns estudantes o exercício de uma atividade profissional constitui uma condição essencial para a frequência universitária, pois os rendimentos obtidos servem para custear as despesas atinentes à formação.

Neste sentido, no primeiro momento, pretendemos analisar a condição perante o trabalho dos estudantes. Seguidamente, a análise incidirá sobre os estudantes que exercem uma atividade profissional a fim de identificarmos a profissão e situação na profissão dos mesmos.

No que concerne à condição perante o trabalho, observa-se que 81% do total de estudantes encontram-se “desempregados” (Quadro 7.2). Salientamos que este resultado deve ser interpretado com alguma prudência, pois não é certo que estes estudantes sejam verdadeiramente desempregados no sentido técnico do termo⁹⁰. Apesar desta cautela, é oportuno referir que elevada percentagem de estudantes “desempregados” revela a necessidade e “urgência de criação de postos de trabalho” (Cruz, 2011:229). Por outras palavras, uma vez

⁹⁰ Segundo o INE (Angola), é desempregado o indivíduo com idade mínima especificada que no período em referência se encontrava simultaneamente nas seguintes situações: i) não tinha trabalho remunerado nem qualquer outro; ii) estava disponível para trabalhar num trabalho remunerado; iii) tinha procurado um trabalho remunerado durante um período específico.

empregados estes estudantes usufruiriam de um salário que muito contribuiria para custear as despesas atinentes à formação. O predomínio de estudantes que não exercem nenhuma atividade profissional não se limita ao contexto angolano; este fenómeno foi igualmente verificado a nível internacional (Martins *et al.*, 2005 e Mauritti, 2003).

Relativamente aos estudantes que exercem uma atividade profissional (19%), verifica-se o predomínio dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (50,3%). De referir que a elevada percentagem de profissionais inseridos nesta categoria deve-se à especificidade do contexto angolano em que indivíduos detentores de um diploma do ensino secundário em áreas específicas, como, por exemplo, educação e saúde, podem desempenhar profissões que no contexto dos países desenvolvidos seriam exercidas exclusivamente por licenciados. No entanto, a supremacia do grupo em referência (especialistas das profissões intelectuais e científicas) não reflete a realidade do mercado laboral angolano, pois, segundo os dados definitivos do Censos 2014, grande parte da população angolana concentra-se no grupo profissional dos “agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta” (53,3%)⁹¹ (INE, 2016:147). Por aqui se pode ver que o segmento dos estudantes universitários tem uma condição social que contrasta com a larga maioria da população angolana.

A análise da situação na profissão dos estudantes inseridos no mercado laboral revela uma elevada percentagem de “trabalhadores por conta de outrem” (87%), sendo que grande parte destes estudantes exercem as suas atividades no sector privado (83,2%) com contratos temporários.

Uma última nota analítica prende-se com efeitos da conclusão do ensino superior sobre os estudantes inseridos nos diferentes grupos profissionais. Para os discentes que exercem profissões enquadradas na categoria dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (50,3%) a conclusão do ensino superior conferir-lhes-á maior legitimidade social para o exercício da profissão. Quanto aos estudantes inseridos nos outros grupos profissionais (totalizando 49,7%), a conclusão da licenciatura aumentará as suas possibilidades de mobilidade profissional ascendente. Deste modo, estes estudantes poderão usufruir de melhores remunerações, novos métodos e ambientes laborais.

⁹¹ Nesta categoria profissional inserem-se 2.344.724 habitantes do total da população ativa.

Quadro 7.2 - Composição profissional dos estudantes por província

Composição Profissional		N	%
Condição perante o trabalho	Exerce profissão	185	19,0
	Desempregado	788	81,0
	Total	973	100,0
Profissão	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	91	50,3
	Técnicos e profissões de nível intermédio	26	14,4
	Pessoal administrativo e similares	12	6,6
	Pessoal dos serviços e vendedores	29	16,0
	Operários, artífices e trabalhadores similares	23	12,7
	Total^a	181	100,0
Situação profissional do estudante	Trabalhador por conta própria	24	12,9
	Trabalhador por conta de outrem	161	87,0
	Total	185	100,0
Tipo de empresa	Empresa pública	31	16,8
	Empresa privada	154	83,2
	Total	185	100,0

^a Sem informação: 4 casos.

7.3. Origens sociais dos estudantes

7.3.1. Origens socioeducacionais

Nas sociedades contemporâneas as qualificações escolares são cada vez mais decisivas, particularmente, “no jogo de oportunidades e obstáculos sociais” (Machado, *et al.*, 2003:63). Porém, os níveis de escolaridade não se encontram distribuídos de forma uniforme entre homens e mulheres.

Neste sentido, no estudo das origens sociais dos estudantes que acedem às instituições de ensino superior angolanas, procuramos, num primeiro momento, analisar os níveis de escolaridade (completo ou incompleto) do pai e da mãe de cada estudante inquirido. Seguidamente, à semelhança de outros estudos (Machado *et al.*, 2003 e Mauritti, 2003), procuramos medir as diferenças sociais na probabilidade de acesso ao ensino superior. Para o efeito, construímos um índice de recrutamento escolar⁹² (IRE) que relaciona a informação

⁹² Para melhor compreensão dos procedimentos operatórios e conceptuais tomados na construção do índice de recrutamento escolar ver Machado *et al.* (2003: 60)

recolhida junto dos estudantes universitários inquiridos no âmbito da presente tese com os dados relativos à população angolana (Censos 2014).

Como se vê no quadro 7.3, o nível de escolaridade que mais predomina entre os progenitores dos estudantes inquiridos é o 2º ciclo do ensino secundário (28,8%). São notórias as desigualdades de género na distribuição dos níveis de escolaridade, isto é, enquanto grande parte dos pais alcançaram o 2º ciclo do ensino secundário (29,9%), as progenitoras concentram-se em maior número no ensino primário (30,4%). Pode ver-se também que 25,3% dos pais têm ensino superior⁹³ ao passo que nas mães esse valor é 14,9%.

Quadro 7.3 - Origem socioeducacional dos estudantes, por comparação com a população angolana (%) e índice de recrutamento escolar

Nível de escolaridade	Estudantes universitários			População Angolana, 2014*	IRE
	Pai	Mãe	Total	HM	Pai e Mãe
Sem grau de escolaridade formal	3,5	9,8	6,6	47,9	1
Ensino Primário	21,7	30,4	26,0	19,9	13
1º Ciclo do Ensino Secundário	19,6	21,9	28,8	17,1	12
2º Ciclo do Ensino Secundário	29,9	23,0	26,5	13,2	20
Ensino Superior	25,3	14,9	20,1	2,0	101
Total	100,0	100,0	100,0	100,1	-

N= 953 (Pai); N= 956 (Mãe)

*Fonte: INE, 2016

Uma leitura mais fina do quadro 7.3 apresentado permite constatar a existência de trajetórias intergeracionais de mobilidade escolar ascendente entre a esmagadora maioria dos estudantes inquiridos. Por outras palavras, 74,7% dos pais e 85,1% das mães dos estudantes nunca frequentaram o ensino superior, ao contrário dos seus descendentes. Decerto que estes percursos intergeracionais de mobilidade escolar ascendente resultam, por um lado, do

⁹³ Por opção metodológica optamos por agregar a categoria “ensino superior” os pais e mães que atingiram os níveis de mestrado e doutoramento (totalizando 4,2%). Esta opção resultou de dois fatores, sendo, por um lado, o reduzido peso percentual de ambas as categorias na amostra, e por outro lado a necessidade de relacionar as referidas escolaridades com as da população angolana.

alargamento da rede de instituições de ensino nos mais variados níveis. Por outro lado, resultam do maior envolvimento e mobilização dos pais na escolarização dos seus educandos, especificamente, no diálogo sobre o quotidiano escolar, no apoio em caso de dificuldades escolares e participação nas mais variadas atividades organizadas pela escola (Seabra, 1999; Silva, 1999 e Diogo, 2008).

Relativamente ao índice de recrutamento escolar, o dado que mais salta à vista no quadro 7.3 é a grande diferença entre a percentagem de pessoas sem escolaridade na população angolana em geral (47,9%) e nos pais e mães dos estudantes inquiridos (6,6%). Isto significa que as probabilidades de aceder ao ensino superior são bastante desiguais segundo o nível de escolaridade dos pais. O caso mais expressivo de desigualdades opõe os descendentes de famílias com o ensino superior e os filhos de agregados domésticos sem grau formal de escolaridade, os primeiros com 101 vezes mais probabilidades de chegar à universidade do que os segundos. Esta diferença é extremamente elevada quando comparada a outras realidades como, por exemplo, a portuguesa, onde os filhos de pais com ensino superior têm 55 vezes mais hipóteses de chegar à universidade do que os indivíduos provenientes de grupos domésticos iletrados (Machado *et al.*, 2003).

Estes resultados corroboram a tese de que quanto maior o nível de escolaridade dos pais maior é a probabilidade de os seus descendentes acederem ao ensino superior, isto é, pais que frequentaram a universidade têm mais facilidade de definir estratégias educativas que aumentam as hipóteses dos seus educandos acederem à condição de estudantes universitários. São exemplos destas estratégias o apoio nas dificuldades escolares dos seus filhos, a participação nas atividades escolares, entre outras.

De forma a complementar a análise das origens socioeducacionais dos estudantes construiu-se um indicador denominado nível de escolaridade da unidade familiar⁹⁴ (quadro 7.4). Dos resultados presentes no referido quadro salta imediatamente à vista a ausência de famílias sem qualquer grau formal de escolaridade e uma elevada percentagem de agregados com o ensino superior. Podemos dizer que “há, portanto, um efeito de “inflação” dos capitais escolares das famílias quando se usa a unidade de análise do grupo doméstico” (Machado *et al.*, 2003:64).

⁹⁴ Segundo Machado *et al.*, (2003:64), pode definir-se o nível de escolaridade da unidade familiar como o correspondente ao do elemento mais escolarizado do núcleo conjugal.

Quadro 7.4 - Nível de escolaridade do agregado doméstico e da população angolana (%)

Nível de escolaridade	Escolaridade dos pais	População Angolana, 2014*
Sem escolaridade formal	-	47,9
Ensino Primário	12,8	19,9
1º Ciclo do Ensino Secundário	23,3	17,1
2º Ciclo do Ensino Secundário	29,4	13,2
Ensino Superior	34,6	2,0
Total	100,0	100,1

N=673

*Fonte: INE, 2016

Em suma, a distribuição do nível de escolaridade dos agregados domésticos é bastante divergente face à realidade nacional, uma vez que parte significativa da população angolana não tem nenhum nível de escolaridade formal (47,9%), 50,2% alcançou o ensino primário ou secundário (1º e 2º ciclos), e apenas 2% da população atingiu o ensino superior. Ou seja, grande parte dos estudantes inquiridos são oriundos de famílias com um capital escolar muito elevado, quando comparado a realidade nacional. Não seria de esperar o contrário.

Face a estes dados, podemos dizer que prevalecem grandes desigualdades de acesso da população angolana ao ensino superior, sobretudo dos filhos dos angolanos que não completaram qualquer nível de escolaridade. A continuação da expansão da oferta de ensino superior para todo o país e a implementação de sistemas de bolsas de estudos para os candidatos de menores recursos são vias de políticas públicas que podem contribuir decisivamente para a redução destas desigualdades.

7.3.2. Classe social da família de origem

Na secção anterior, procedemos à análise das origens socioeducacionais dos estudantes e ao cálculo da probabilidade diferencial de acesso ao ensino superior consoante os níveis de escolaridade das suas famílias. O estudo prossegue agora com a análise das origens socioprofissionais. Para o efeito, recorreremos a um conjunto de indicadores de extrema relevância na “apreensão da estruturação das relações de classe nas sociedades

contemporâneas: os indicadores de *categorias socioprofissionais*⁹⁵ (Mauritti, 2003:18). Por agora, vejamos três indicadores subjacentes às referidas categorias socioprofissionais, nomeadamente, a condição perante o trabalho, a profissão e a situação na profissão dos progenitores dos estudantes.

No que diz respeito à condição perante o trabalho dos pais (homens) dos estudantes inquiridos, observa-se que 74,1% exerciam profissão e 5,6% estavam desempregados no momento da pesquisa. Entre os empregados, destaca-se o grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (25,8%) por apresentar o maior peso percentual. Em sentido oposto, verifica-se o menor predomínio do “pessoal administrativo e similares” (1,7%). Quanto à situação na profissão, constata-se que cerca de 72,7% dos pais trabalham por conta de outrem e 22,3% por conta própria (Quadro 7.5).

São de salientar algumas diferenças entre os progenitores (homens) dos estudantes das duas províncias onde se realizou o estudo (Luanda e Huíla). Os pais dos estudantes da província da Huíla comparativamente aos progenitores dos estudantes da província de Luanda concentram-se, em maior número, na categoria dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, sendo a diferença entre ambos de 11,6 pontos percentuais a favor dos pais dos estudantes da província da Huíla. Outra diferença que merece particular atenção é a inexistência de trabalhadores não qualificados entre os progenitores dos estudantes inquiridos da província da Huíla. Por aqui se pode ver um maior fechamento do recrutamento social dos estudantes universitários na província da Huíla, como era de prever.

É oportuno relembrar, uma vez mais, que a categoria profissional em que se enquadra grande parte dos pais dos estudantes inquiridos (“especialistas das profissões intelectuais e científicas”) não reflete a composição profissional da sociedade angolana, particularmente, dos sectores profissionais de maior empregabilidade masculina. Por outras palavras, em Angola, grande parte dos homens exerce atividades profissionais inseridas no grupo dos “agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta” (43,1%) (INE, 2016).

⁹⁵ A construção da categoria socioprofissional (classe social) tem como base a tipologia ACM, desenvolvida por Almeida, Costa e Machado. Para uma análise mais detalhada sobre a referida tipologia consultar Costa, 1999; Machado *et al.*, 2003.

A simples análise das categorias profissionais dos pais dos estudantes já mostra, portanto, que estamos perante origens sociais seletivas, confirmando o que o estudo das origens socioeducacionais já tinha mostrado.

O estudo das origens socioprofissionais dos estudantes segue com a análise da composição profissional das progenitoras. Relativamente à condição perante o trabalho das mães dos estudantes inquiridos (quadro 7.5), constata-se que 72% exercem profissão e 20,5% são desempregadas. Por outras palavras, verifica-se que a percentagem de mães na situação de desemprego é, aproximadamente, 3,6 vezes superior a percentagem de pais desempregados, indicando, uma vez mais, a existência de desigualdades de género. Entre as progenitoras que exercem atividade profissional destaca-se o grupo do “pessoal dos serviços e vendedores” (39,1%) e dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (28,1%). Nota-se que, comparativamente aos pais, o perfil profissional das mães é menos seletivo socialmente.

Cabe destacar algumas diferenças entre as províncias: na província de Luanda a percentagem de mães inseridas na categoria profissional do “pessoal dos serviços e vendedores” é 20 pontos percentuais superior à registada na província da Huíla. Em contrapartida, na província da Huíla a percentagem de mães inseridas na categoria dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” é cerca de duas vezes superior a observada em Luanda.

Estes resultados indicam que, tomando como referência o indicador profissão da mãe, as instituições de ensino superior localizadas na província da Huíla são mais fechadas aos filhos de progenitoras que desempenham profissões de menor prestígio social, particularmente, as profissões inseridas na categoria do “pessoal dos serviços e vendedores”. Tal fechamento resulta do menor número de instituições de ensino existentes na referida província quando comparado ao número de instituições sedeadas em Luanda (5 contra 33, respetivamente) (MES, 2015).

Relativamente à situação das mães na profissão, observa-se que, 56,3% trabalham por conta de outrem e 39,4% por conta própria. Uma análise mais fina permite observar que na província de Luanda há um maior equilíbrio entre “trabalhadoras por conta própria e por conta de outrem, sendo a diferença entre ambas as categorias de 0,7 pontos percentuais.

Quadro 7.5 - Condição perante o trabalho, profissão e situação na profissão do pai e da mãe, por província (%)

Composição profissional		Pai			Mãe		
		Luanda	Huíla	Total	Luanda	Huíla	Total
Condição perante o trabalho	Exerce profissão	75,8	72,1	74,1	73,5	70,4	72,0
	Desempregado	6,1	5,0	5,6	19,7	21,3	20,5
	Inativo	18,1	22,8	20,3	6,8	8,3	7,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Profissão	Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	6,6	7,7	7,1	2,4	6,9	4,5
	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	20,3	31,9	25,8	17,3	40,7	28,3
	Técnicos e profissões de nível intermédio	13,4	10,7	12,1	9,5	7,7	8,6
	Pessoal administrativo e similares	1,4	2,0	1,7	6,4	6,1	6,2
	Pessoal dos serviços e vendedores	14,1	14,2	14,2	48,9	28,8	39,5
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	5,5	5,7	5,6	5,4	4,5	5,0
	Operários, artífices e trabalhadores similares	18,0	12,2	15,2	2,6	0,8	1,7
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	14,1	15,5	14,8	0,0	0,0	0,0
	Trabalhadores não qualificados	6,6	0,0	3,5	7,6	4,5	6,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Situação na profissão	Patrões	4,8	5,3	5,0	3,7	5,0	4,3
	Trabalhadores por conta própria	28,7	15,2	22,3	47,8	29,9	39,4
	Trabalhadores por conta de outrem	66,5	79,5	72,7	48,5	65,1	56,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

[Pai] N= 964 (condição perante o trabalho); N= 840 (profissão); N= 952 (situação na profissão)

[Mãe] N= 958 (condição perante o trabalho); N= 801 (profissão); N= 812 (situação na profissão)

Para compreender mais amplamente as diferenças sociais na probabilidade de acesso ao ensino superior procedemos, à semelhança da metodologia utilizada aquando da análise das origens socioeducacionais, à construção de um índice de recrutamento socioprofissional, que compara os grupos profissionais onde se inserem os progenitores dos estudantes com os da população angolana em geral.

Como se vê no Quadro 7.6, as probabilidades de acesso ao ensino superior são muito diferenciadas e desiguais segundo o grupo profissional dos pais. Por exemplo, a probabilidade de um filho de especialistas das atividades intelectuais e científicas ser estudante universitário é 41 vezes maior do que a de um filho de agricultores e trabalhadores da agricultura e da floresta. Esta categoria socioprofissional é a que, em termos comparativos, menos jovens consegue ter na universidade, nas duas cidades. Se na população angolana em geral o seu peso é de 53,9%, entre as famílias dos estudantes representa apenas 5,3%, dez vezes menos.

Quadro 7.6 - Origens socioprofissionais dos estudantes universitários, comparação com a população angolana e índice de recrutamento socioprofissional

Grupos Profissionais	Estudantes universitários (%)	População Angolana*	IRP
Representantes dos poderes legislativo e executivo, dirigentes, diretores e gestores executivos	5,8	2,4	25
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	27,1	6,7	41
Técnicos e profissionais de nível intermédio	10,3	4,6	23
Pessoal administrativo	4,0	1,2	34
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	26,8	15,4	18
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	5,3	53,9	1
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	8,5	6,5	13
Operadores de instalações de máquinas e trabalhadores da montagem	7,4	3,3	23
Trabalhadores não qualificados	4,8	6,0	8
Total	100,0	100,0	-

N=821

*Fonte: INE, 2016

De seguida, analisaremos as origens sociais dos estudantes considerando os lugares de classe dos agregados domésticos (tipologia ACM). Em termos analíticos este exercício permite observar com clareza a posição relativa de cada família na estrutura social angolana. Uma outra vantagem da tipologia de classe aqui utilizada reside no facto de “[dar] conta, de maneira mais abrangente, das principais clivagens e articulações estruturais entre dimensões de análise de classes, permitindo ainda realizar operações de agregação ou desagregação classificatória, consoante os objetos e níveis de análise específicos” (Machado *et al.*, 2003:52).

No quadro 7.7, verifica-se um claro domínio dos setores de classe mais privilegiados no que diz respeito aos capitais económicos, culturais, escolares e sociais. Ou seja, em conjunto, 60,9% dos estudantes inquiridos são provenientes de famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais, por um lado, e profissionais técnicos e de enquadramento, por outro. Importa referir que o predomínio dos estratos sociais mais privilegiados no ensino superior foi igualmente verificado em outros estudos realizados nos países em desenvolvimento, como, por exemplo, África do Sul (Buting, 2006 e Badet, 2009), e Egito (Fahim e Noha, 2011 e Buckner, 2013), entre outros.

Quadro 7.7 - Classe social do grupo doméstico de origem (%)

Grupo doméstico de Origem (7 categorias)	Lugares de Classe	%
	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	
Profissionais Técnicos e de Enquadramento		43,9
Trabalhadores Independentes		14,0
Trabalhadores Independentes Pluriactivos		15,2
Empregados Executantes		2,7
Operários Industriais		0,8
Assalariados Executantes Pluriactivos		6,4
Total		100,0
Grupo doméstico de Origem (5 categorias)	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	17,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	43,9
	Trabalhadores Independentes	29,2
	Empregados Executantes	2,7
	Operários Industriais	7,1
	Total	100,0

N= 658

Uma análise mais fina das origens de classe dos estudantes permite constatar a presença relativamente significativa dos setores sociais menos providos de recursos, particularmente os

trabalhadores independentes (29,2%). Este resultado deve-se à especificidade do contexto angolano em que muitos agregados domésticos que exercem atividades profissionais inseridas na economia informal obtêm um capital económico relativamente significativo, que permite investir na escolaridade dos seus filhos. A este propósito, Lopes (2014) refere que estas atividades, geralmente, realizam-se “à porta ou em parcelas das habitações, na rua ou nos mercados” e garantem os rendimentos de muitas famílias, bem como asseguram parte da oferta de bens e serviços das populações, dado que estão presentes nos mais variados setores da economia, como, por exemplo, “comércio, prestação de serviços, construção, transportes e sector financeiro”⁹⁶.

Ainda no que se refere aos setores de classe menos providos de capitais, importa destacar que o melhor posicionamento dos agregados domésticos de trabalhadores independentes no que toca à possibilidade dos seus filhos ingressarem no ensino superior, contrasta com a realidade observada em Portugal. Ou seja, neste país as famílias de empregados executantes em consequência das “suas vantagens relativas quanto ao capital cultural e dos efeitos desse capital no que toca às condições de aquisição de capital escolar no sistema de ensino”, têm maiores probabilidades de os seus filhos acederem em maior número ao ensino superior (Machado *et al.*, 2003:58). Além disso, ao contrário do que sucede em Angola, em Portugal os trabalhadores independentes são, sobretudo, da economia formal.

Apesar destas diferenças, a presença relativamente significativa dos setores sociais menos privilegiados reveste-se de extrema importância, pois indica um duplo padrão de recrutamento classista, ou seja, à semelhança de outros países, nas instituições de ensino superior angolanas repercutem-se situações de reprodução de classe e de mobilidade social, podendo a última ser total ou sob a forma de trajetórias estacionárias com promoção escolar, como é o caso das duas categorias do topo da hierarquia social, particularmente, nos agregados com níveis de escolaridade baixos ou médios (Machado *et al.*, 2003).

Esse duplo padrão de recrutamento de classe resulta da implementação por parte das autoridades governamentais de políticas de reforma do ensino superior, particularmente, no período compreendido entre 2009 e 2015. Essas reformas contribuíram para a expansão desse subsistema em províncias que outrora não dispunham desta modalidade de ensino. Desse modo, jovens descendentes de agregados menos privilegiados da hierarquia social que outrora não dispunham de recursos para deslocar-se e frequentar o ensino superior em outras províncias

⁹⁶ Os leitores interessados em aprofundar estas matérias podem ainda consultar Lopes (2010).

puderam ingressar em instituições universitárias sedeadas nas suas localidades de residência. Mesmo assim, ainda prevalecem desigualdades muito significativas no acesso ao ensino superior em Angola.

7.3.3. Origens socioterritoriais

A distribuição das instituições de ensino superior pelo território angolano não é uniforme. Grande parte das instituições localiza-se nas províncias mais desenvolvidas do país. Apesar de algumas exceções, os municípios mais privilegiados concentram o maior número de instituições públicas de ensino. Deste modo, as desigualdades de escolarização resultantes da origem socioeducacional e socioprofissional são agravadas pela localização territorial da residência da família de origem.

Neste sentido, para alargar a compreensão das origens sociais dos estudantes procuramos analisar também os respetivos contextos socioterritoriais de proveniência. A referida análise compreende dois momentos: no primeiro, procederemos a identificação das naturalidades dos estudantes. Seguidamente, procuramos, à semelhança do exercício feito nas secções anteriores, construir um índice de recrutamento municipal que permita analisar com clareza as probabilidades diferenciais de acesso ao ensino superior, consoante o município de nascimento dos estudantes inquiridos.

No quadro 7.8 constatamos que grande parte dos estudantes inquiridos nasceu nas províncias onde decorreu o estudo, sendo 68,9% em Luanda e 69,6% na Huíla. Paralelamente, regista-se uma presença significativa de estudantes naturais de outras províncias que localizam-se a distâncias relativamente curtas das províncias onde decorreu o estudo, como, por exemplo, Uíge e Namibe, respetivamente próximas de Luanda e Huíla. A presença de estudantes naturais de outras províncias pode indicar a existência de movimentos migratórios realizados pelos estudantes ou pelas suas famílias de origem.

Quadro 7.8 - Províncias de nascimento dos estudantes (%)

Província de nascimento	Província onde se encontram localizadas as instituições de ensino	
	Luanda	Huíla
Bengo	2,0	0,2
Benguela	2,0	5,4
Bié	1,0	1,3
Cabinda	1,2	1,5
Quando Cubango	0,0	0,2
Cuanza Sul	2,7	0,4
Cuanza Norte	2,7	0,2
Cunene	0,0	1,7
Huambo	2,9	3,3
Huíla	1,8	69,6
Luanda	68,9	4,8
Lunda Norte	1,2	0,2
Lunda Sul	0,8	0,7
Malanje	4,1	0,0
Moxico	0,4	0,0
Namibe	0,2	9,1
Uíge	6,6	0,7
Zaire	1,6	0,7
Total	100,0	100,0

N= 973

De forma a complementar a análise das naturalidades dos estudantes inquiridos procuramos, como já referimos, calcular as probabilidades diferenciais de acesso ao ensino superior, segundo o município de nascimento dos estudantes inquiridos. Antes de procedermos à apresentação e interpretação dos referidos resultados, salientamos que, no referido cálculo, só foram considerados os estudantes nascidos nas províncias onde se realizou o estudo (Luanda e Huíla). Essa opção resultou do peso que esses estudantes têm sobre a amostra, ou seja, em conjunto, representam 72,4% do total de inquiridos.

Como se vê no quadro 7.9, as assimetrias intermunicipais no acesso ao ensino superior variam segundo a província de nascimento. Neste sentido, a província de Luanda destaca-se por apresentar menores diferenças no índice de recrutamento municipal. Por exemplo, a probabilidade de um indivíduo nascido no município do Cazenga ou Luanda, mais centrais, aceder à condição de estudante universitário é “apenas” 5 vezes maior do que a probabilidade

de um cidadão natural dos municípios mais periféricos, como Icolo e Bengo e Viana. Essa menor diferença de probabilidades verificada na cidade de Luanda resulta, por uma lado, da existência de um número significativo de instituições de ensino superior face à realidade nacional, e por outro de uma maior distribuição das referidas instituições pelos municípios que compõem a província.

Em contrapartida, as probabilidades de acesso ao ensino superior são muito diferenciadas e desiguais nos municípios da província da Huíla. Nesta província, a probabilidade de os indivíduos naturais do município do Lubango (capital da província) ingressarem na universidade é 28 vezes superior à dos nascidos nos municípios de Cacula, Chicomba, Chipindo, Cuvango, Gambos e Quilengues, mais afastados da capital.

Esta tão grande diferença de probabilidades é explicada pela concentração das instituições universitárias na cidade capital da província, o que contrasta com a realidade observada na província de Luanda. Um outro fator associado à referida diferença é, precisamente, o das longas distâncias entre grande parte dos municípios e a cidade capital onde se localizam as instituições de ensino (Lubango). Ou seja, grande parte dos municípios localiza-se a mais de 140 quilómetros, à exceção da Humpata, Chibia e Cacula. Por esta razão, torna-se imperioso a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas a garantir o maior acesso ao ensino superior, particularmente, no seio das comunidades residentes em zonas mais afastadas da sede capital. São exemplos destas políticas a criação de instituições universitárias nos municípios do interior, a atribuição de bolsas de estudo para estudantes que queiram frequentar o ensino superior na capital, a construção de residências universitárias, entre outras.

Além disso, os resultados apurados corroboram a tese da “existência de uma correlação positiva entre a distribuição geográfica dos estudantes e a composição demográfica das diferentes regiões” (Soldano e Filâtre, 2013). Ou seja, os municípios onde reside a grande maioria dos estudantes inquiridos são, por sua vez, os mais populosos das respetivas províncias, concentrando, no caso do Lubango, 31,1% do total de habitantes da província da Huíla e no caso de Luanda 32,2% do total da população da respetiva província.

Quadro 7.9 - Origens territoriais dos estudantes universitários, comparação com a população angolana e índice de recrutamento municipal

Província	Municípios	Estudantes Universitários (%)	População por município (%)*	IRM
Luanda	Belas	13,7	16,3	3
	Cacuaco	7,2	13,5	2
	Cazenga	19,1	13,2	5
	Icolo e Bengo	0,3	1,1	1
	Luanda	50,1	32,2	5
	Quissama	0,3	0,4	3
	Viana	9,3	23,3	1
	Total	100,0	100,0	-
Huíla	Caconda	2,7	6,8	4
	Cacula	0,3	5,5	1
	Caluquembe	1,2	7,2	2
	Chibia	1,5	7,7	2
	Chicomba	0,3	5,4	1
	Chipindo	0,3	2,6	1
	Cuvango	0,3	3,2	1
	Gambos	0,3	3,2	1
	Humpata	0,9	3,5	3
	Jamba	1,2	4,3	3
	Lubango	85,8	31,1	28
	Matala	2,1	10,4	2
	Quipungo	2,7	6,2	4
	Quilengues	0,3	2,9	1
	Total	100,0	100,0	-

N= 707

*Fonte: INE, 2014

Outro dado que merece particular destaque é a elevada percentagem de estudantes que declaram não estar deslocados das zonas de residência onde se encontram localizadas as instituições de ensino que frequentam, totalizando 69,9%. Estes resultados estão em linha com os de Balsa *et al.* (2001), Mauritti (2003), Soldano e Filâtre (2013). Por outras palavras, estes autores concluíram que os estudantes residentes nas principais cidades de países, como, por exemplo, Portugal e França, são os que menos se “deslocam das suas zonas de residência para as regiões onde se localizam as instituições de ensino que frequentam” (Balsa *et al.*, 2001:58).

Vários fatores podem estar associados à maior coincidência entre a região de residência e a localização da instituição frequentada pelos estudantes, a saber: maior implantação das

instituições de ensino superior nas principais cidades do país; necessidade de redução de custos das despesas formativas (transporte escolar e alojamento).

7.4. Síntese do capítulo

O objetivo do capítulo aqui apresentado foi traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários inquiridos no âmbito da presente tese e caracterizar os mesmos em termos de origens sociais.

No que concerne ao perfil sociodemográfico dos inquiridos, constatamos o predomínio de estudantes do sexo masculino, inseridos na sua maioria na faixa etária dos 20-22 anos. Grande parte dos estudantes de ambos os sexos não exerce qualquer atividade profissional, dedicando-se exclusivamente à formação.

Relativamente à caracterização das origens sociais dos estudantes, do que foi exposto podemos retirar alguns contributos que servem de resposta às questões inicialmente formuladas, a saber:

1. Qual é a origem de classe dos estudantes universitários em Angola?
2. Que recursos socioeducacionais detêm os seus pais?
3. Em termos geográficos, de onde são provenientes os estudantes que acedem ao ensino superior em Angola?
4. Até que ponto indivíduos de diferentes origens sociais têm também probabilidades diferenciadas de acesso ao ensino superior em Angola?

De forma genérica, os discentes inquiridos são, por lado, provenientes de famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais, e por outro lado, de profissionais técnicos e de enquadramento. Trata-se de um claro domínio dos setores de classe mais privilegiados no que diz respeito aos capitais económicos, culturais, escolares e sociais. Porém, paralelamente, observa-se a presença relativamente significativa dos setores sociais menos providos de recursos escolares, particularmente os trabalhadores independentes inseridos na economia informal. Por outras palavras, estamos perante um duplo padrão de recrutamento de classe dos estudantes universitários.

Os níveis de escolaridade dos agregados domésticos de origem dos estudantes são muito elevados quando comparados à realidade nacional. Ou seja, em conjunto 63,8% dos pais alcançaram o 2º ciclo do ensino secundário e o ensino superior. Este valor decresce cerca de 30,3 pontos percentuais no contexto nacional.

Os dados analisados evidenciam o predomínio de estudantes oriundos dos municípios mais privilegiados das províncias onde decorreu o estudo, nomeadamente, Luanda e Lubango, capitais das províncias de Luanda e Huíla, respetivamente.

Os resultados apurados indicam grandes desigualdades na probabilidade de acesso ao ensino superior quando tomamos como referência as origens sociais. Por outras palavras, regista-se um maior fechamento da universidade aos filhos de pais que exercem profissões menos prestigiadas, particularmente aquelas que se inserem na categoria que concentra grande parte da população ativa angolana (agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta), sem grau formal de escolaridade, bem como aos filhos de famílias residentes em municípios periféricos das províncias onde decorreu o estudo.

Há, em suma, necessidade de redução das desigualdades de acesso da população angolana ao ensino superior, sobretudo dos filhos dos grupos sociais mais desfavorecidos. No âmbito das políticas públicas podem contribuir para a redução dessas desigualdades a continuação da expansão da oferta de ensino superior pelo território nacional, a implementação de sistemas de bolsas de estudo específicos para os estudantes descendentes de grupos sociais menos privilegiados, bem como a construção de residências universitárias.

Partindo destas conclusões, no capítulo seguinte procurar-se-á analisar as trajetórias e escolhas escolares realizadas pelos estudantes.

CAPÍTULO 8 - TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS ESCOLARES

No capítulo anterior analisámos o perfil sociodemográfico dos estudantes inquiridos no âmbito da presente tese. Neste capítulo, pretendemos dar conta de outras dimensões constitutivas do nosso objeto de estudo, nomeadamente, as trajetórias e escolhas escolares.

Assim, inicialmente procederemos à caracterização das trajetórias escolares dos estudantes mediante a leitura e análise de um conjunto de indicadores relativos ao tipo de instituição de ensino frequentado pelos discentes nos mais variados ciclos de escolarização (ensino primário e secundário) e ao subsistema de ensino frequentado pelos referidos estudantes no 2º ciclo do ensino secundário. São ainda escrutinados outros indicadores, a saber: existência ou não de interrupções e reprovações, bem como as razões mais assinaladas tanto para a ocorrência das referidas reprovações como para o regresso à escola após as interrupções.

Seguidamente, analisaremos as escolhas realizadas pelos estudantes aquando do ingresso ao ensino superior. Especificamente, pretendemos identificar as áreas de formação que os estudantes escolheram e estavam a frequentar no momento do inquérito, bem como as motivações que orientaram tanto a escolha das referidas áreas como da instituição de ensino que frequentam.

É importante referir que, sempre que os dados permitirem, procederemos ao cruzamento tanto das trajetórias como das escolhas com outras variáveis que remetem para os perfis sociais.

Em síntese, este exercício analítico permitirá obter respostas para as seguintes questões:

1. Que impacto o percurso escolar pré-ensino superior tem sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior?
2. Que relações se observam entre os subsistemas frequentados pelos discentes no 2º ciclo do ensino secundário e as respetivas origens e perfis sociais?
3. Como variam as trajetórias de escolarização dos estudantes, em termos de interrupções e reprovações, em função das suas origens e perfis sociais?
4. Que relações existem entre as trajetórias escolares pré-ensino superior e a escolha da área de formação?
5. Como variam as escolhas realizadas pelos estudantes segundo as respetivas origens sociais?

8.1. Subsistemas de ensino frequentados antes da universidade

O escrutínio dos subsistemas de ensino frequentados pelos estudantes inquiridos é uma dimensão importante de caracterização das trajetórias e escolhas escolares. Vários autores (Bressoux, 2011; Costa *et al.*, 2014 e Seabra, 2010) reconhecem a importância dos subsistemas de ensino e respetiva organização curricular na estruturação das desigualdades de escolarização.

Neste sentido, pretendemos identificar os subsistemas que os estudantes frequentaram no 2º ciclo do ensino secundário. Especificamente, procurámos perceber que relações existem entre a frequência dos vários subsistemas de ensino e as origens e perfis sociais dos estudantes inquiridos.

Antes de procedermos à referida análise importa olhar para o tipo de instituição de ensino frequentada pelos estudantes nos ciclos escolares que precederam a frequência universitária. Assim, constata-se que o processo de escolarização de grande parte dos inquiridos se realizou em escolas públicas, sendo 76,0% os que as frequentaram no ensino primário, 73,3% no 1º ciclo do secundário e 78,0% no 2º ciclo do secundário. O predomínio de estudantes oriundos de instituições escolares estatais foi igualmente verificado noutros estudos circunscritos às províncias de Benguela e Luanda (Katúmua, 2016 e Kandingi, 2016). Este facto indica que, face aos elevados custos financeiros das despesas escolares, as famílias optam por matricular os seus filhos em escolas públicas em virtude destas não cobrarem propinas mensais e distribuírem gratuitamente os livros escolares, particularmente no ensino primário. Porém, a qualidade da formação em algumas destas instituições de ensino é baixa, em consequência de fatores como:

- i) Superlotação das salas de aulas – em algumas localidades um professor leciona em turmas do ensino primário ou secundário compostas por 100 ou mais alunos (Jornal de Angola, 2015)⁹⁷;
- ii) Fraco investimento em bibliotecas e laboratórios de apoio às atividades educativas (Carvalho, 2012:64)⁹⁸;

⁹⁷ Os leitores interessados em aprofundar estas matérias podem consultar o seguinte link: http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/muitos_alunos_e_poucas_salas_na_periferia

⁹⁸ É importante referir que a abordagem de Carvalho (2012) é direcionada ao ensino superior. Porém, esta realidade é transversal aos outros ciclos de formação.

- iii) Reduzido número de docentes, funcionários administrativos, seguranças e auxiliares de limpeza (CEIC, 2015);
- iv) Insuficiente capacitação dos gestores e aplicação de modelos de gestão que não respondem às necessidades da comunidade.

Analisando agora os subsistemas de ensino frequentados pelos estudantes no 2º ciclo do secundário, observa-se que 53,9% dos inquiridos frequentaram o ensino geral, 28,6% o técnico-profissional e 17,6% o subsistema de formação de professores. Este predomínio de estudantes provenientes de cursos gerais foi igualmente identificado no contexto português (ver Martins e Campos, 2005a e Martins *et al.*, 2005b). Assinala-se, em todo caso, que os estudantes dos outros dois subsistemas representam, em conjunto, mais de 40% dos inquiridos.

Face a esses dados, levantam-se as seguintes questões: como varia a frequência dos referidos subsistemas em função da composição sexual dos inquiridos, do nível de escolaridade familiar, da classe social de origem, bem como da província de residência? As respostas a estas questões podem ser observadas no quadro 8.1.

No que concerne à composição sexual dos estudantes de cada subsistema, verifica-se que as raparigas, comparativamente aos rapazes, frequentaram em maior percentagem o subsistema de ensino geral (56,5%) e de formação de professores (19,7%). Em sentido contrário, os rapazes registaram maior presença no subsistema de ensino técnico profissional (31,5% contra 23,8%).

Alguns fatores terão contribuído para a maior concentração dos rapazes no subsistema de ensino técnico profissional. Em primeiro lugar, destaca-se o facto desta modalidade de ensino oferecer, maioritariamente, cursos “tradicionalmente masculinos”, com empregabilidade “imediate” após a conclusão dos mesmos. O segundo fator está relacionado com o pior desempenho escolar dos rapazes em termos de interrupções, ou seja, estes, como se verá adiante, por terem interrompido a formação mais vezes comparativamente às raparigas, terão tido maiores dificuldades em aceder ao subsistema de ensino geral onde os critérios de seleção em termos de idade de ingresso são mais exigentes.

É importante referir que, quando analisamos o curso mais escolhido pelos estudantes dentro de cada subsistema, registamos padrões que merecem particular destaque. Os rapazes que optaram pelo subsistema de ensino geral fizeram-no frequentando, sobretudo, o curso de ciências físicas e biológicas, ao passo que as raparigas encaminharam-se para as ciências económicas e jurídicas. Curiosamente, no subsistema de formação de professores tanto os rapazes como raparigas concentraram-se no curso de instrução primária.

Em relação ao subsistema de ensino técnico profissional, verifica-se que grande parte dos rapazes frequentaram o curso de construção civil e as raparigas o curso de contabilidade e gestão. Por aqui podemos ver que a escolha do curso técnico profissional remete maioritariamente os estudantes para profissões sexualmente diferenciadas, encaminhando-se os rapazes para o exercício de profissões “tradicionalmente masculinas” e as raparigas para profissões associadas ao trabalho feminino.

O cruzamento entre o subsistema de ensino frequentado pelos estudantes inquiridos e o nível de escolaridade da família de origem revela perfis também diferenciados. A percentagem mais elevada de estudantes que frequentaram o subsistema de ensino geral é a dos discentes provenientes de famílias que possuem o 1º ciclo do ensino secundário (58,3%). Relativamente ao subsistema de formação de professores, observa-se que há um predomínio de estudantes provenientes de famílias com o ensino primário (29,1%).

Constata-se ainda que a percentagem de estudantes que frequentou o subsistema de ensino técnico profissional aumenta segundo o nível de escolaridade dos progenitores. Este facto resulta de uma aproximação por parte dos referidos estudantes às áreas de formação por que viriam a optar no ensino superior. Por outras palavras, dada a tipologia de cursos técnicos profissionais (construção civil, eletricidade, eletrónica e telecomunicações, informática, entre outros) muitos estudantes procuraram frequentar no 2º ciclo de ensino secundário áreas de formação muito próximas das que viriam a frequentar no ensino superior. A título de exemplo, grande parte dos estudantes que optou pelo ensino técnico profissional no 2º ciclo do ensino secundário encontravam-se a frequentar no momento do inquérito cursos de licenciatura inseridos na área das “ciências, engenharias e tecnologias”, tal como veremos detalhadamente na próxima secção do presente capítulo.

Quadro 8.1 - Subsistemas frequentados no 2º ciclo do ensino secundário segundo o sexo, escolaridade, classe social da família e província de residência (%)

Origens e perfis sociais		Ensino Geral		Ensino Técnico Profissional		Formação de Professores		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	306	52,1	186	31,7	95	16,2	587	100,0
	Feminino	218	56,5	92	23,8	76	19,7	386	100,0
	Total	524	53,9	278	28,6	171	17,6	973	100,0
Escolaridade Familiar	Ensino primário	42	48,8	19	22,1	25	29,1	86	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	91	58,3	44	28,2	21	13,5	156	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	105	53,0	55	27,8	38	19,2	198	100,0
	Ensino superior	124	53,2	73	31,3	36	15,5	233	100,0
	Total	362	53,8	191	28,4	120	17,8	673	100,0
Classe social da família	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	53	47,3	39	34,8	20	17,9	112	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	158	54,7	88	30,4	43	14,9	289	100,0
	Trabalhadores Independentes	106	55,2	47	24,5	39	20,3	192	100,0
	Empregados Executantes	9	50,0	8	44,4	1	5,6	18	100,0
	Operários Industriais	27	57,4	12	25,5	8	17,0	47	100,0
	Total	353	53,6	194	29,5	111	16,9	658	100,0
Província de residência	Luanda	287	56,1	152	29,7	73	14,3	512	100,0
	Huíla	237	51,4	126	27,3	98	21,3	461	100,0
	Total	524	53,9	278	28,6	171	17,6	973	100,0

Cabe ressaltar que o predomínio dos filhos de famílias mais dotadas de capitais escolares no subsistema de ensino técnico profissional contrasta com o padrão observado em Portugal, onde a opção pela referida modalidade de ensino é menos frequente entre os descendentes de famílias escolarizadas (Silva, 1999).

Vejamos agora a distribuição das classes sociais de origem dos estudantes que frequentaram cada subsistema de ensino. Uma primeira leitura dos dados permite observar que a frequência do subsistema de ensino geral é ligeiramente maior entre os filhos de famílias de operários industriais (57,4%). Em relação ao ensino técnico profissional, verifica-se o predomínio de estudantes provenientes de famílias de empregados executantes (44,4%). Contudo, salientamos que estes dados devem ser lidos com devidas cautelas, já que ambas as categorias estão sub-representadas na amostra usada nesta tese.

Observa-se ainda que a opção pelo subsistema de formação de professores é ligeiramente maior entre os filhos de trabalhadores independentes (20,3%). Este resultado pode indicar uma futura aproximação destes estudantes ao mercado de trabalho formal quando comparados aos seus progenitores, visto que, no contexto angolano, grande parte das famílias inseridas na referida categoria exerce atividades profissionais no âmbito da economia informal. Ora, considerando os riscos inerentes ao setor informal, as referidas famílias teriam encaminhado os seus filhos para subsistemas de formação que permitem inserção direta no mercado de trabalho, como é o caso do subsistema de formação de professores.

No que concerne à relação entre o subsistema de ensino frequentado no 2º ciclo do ensino secundário e à província de residência dos estudantes, constata-se que a frequência dos subsistemas de ensino geral e técnico profissional é ligeiramente maior entre os estudantes inquiridos na província de Luanda comparativamente aos seus pares da província da Huíla. Em contrapartida, a frequência do subsistema de formação de professores é maior entre os estudantes inquiridos na província da Huíla. A maior incidência da frequência dos subsistemas de ensino geral e técnico profissional entre os estudantes inquiridos na província de Luanda resulta do maior número de escolas públicas e privadas que oferecem cursos inseridos nas referidas áreas.

8.2. Interrupção da escolaridade e reprovações

A análise das interrupções ao longo do percurso escolar revela que a esmagadora maioria dos estudantes inquiridos (90,2%) nunca interrompeu os estudos (quadro 8.2). Dos que já o fizeram, 8,1% interromperam apenas uma vez e 1,6% duas ou mais vezes. De realçar que a reduzida percentagem de estudantes com interrupções (9,7%) reflete o crescimento da dotação orçamental destinada ao setor da educação, que passou de 263,50 mil milhões de kwanzas em 2010 para 447,32 mil milhões de kwanzas em 2015, o que representa um crescimento de 70% (CEIC, 2015:137). Deste modo, foram implementados vários programas direcionados à promoção do sucesso escolar, a saber:

- Programa de Apoio ao Ensino Primário (PAEP) – direcionado ao reforço das competências dos professores do ensino primário no âmbito da melhoria da gestão pedagógica;
- Programa de Merenda Escolar (PME) – tem como objetivo garantir a alimentação e apoio social aos alunos de modo a assegurar a permanência dos mesmos na escola;
- Programa de Escolas Móveis – visa garantir o acesso e permanência das crianças pertencentes aos grupos nómadas e agro-pastoris (MED, 2014:31).

Quando cruzamos a ocorrência de interrupções com o subsistema de ensino frequentado pelos estudantes no 2º ciclo do secundário, constatamos que as diferenças são pouco expressivas, dado que as percentagens relativas à ocorrência de uma interrupção são muito próximas, 8,8% para os estudantes que frequentaram o subsistema de ensino geral, 7,2% para os do técnico profissional e 7,6% para os do subsistema de formação de professores. O mesmo padrão é observado na distribuição da percentagem de estudantes com duas ou mais interrupções (1,5% para os estudantes provenientes do subsistema de ensino geral e 1,8% para os discentes que frequentaram o ensino técnico profissional e de formação de professores).

Contudo, salientamos que estes resultados têm de ser lidos com as devidas precauções, pois referem-se a estudantes do ensino superior oriundos, maioritariamente, de meios privilegiados, o que significa que não era de esperar que houvesse entre eles percentagens elevadas de interrupções do trajeto escolar.

De forma a complementar a análise das interrupções procurou-se cruzar esta variável com outras que remetem para as propriedades sociais dos estudantes, nomeadamente, sexo,

nível de escolaridade e classe social da família de origem, bem como província de residência (quadro 8.2).

A análise das interrupções ao longo do percurso escolar segundo a composição sexual dos estudantes inquiridos revela que as raparigas interromperam a formação menos vezes comparativamente aos rapazes (7,8% contra 11,1%), o que denota, mais uma vez, o seu melhor desempenho escolar.

Também são observadas diferenças significativas quando cruzamos a ocorrência de interrupções com o nível de escolaridade do agregado doméstico. Ou seja, as percentagens mais elevadas de estudantes com interrupções concentram-se entre os discentes oriundos de famílias com o ensino primário (23,5% interromperam a formação uma ou mais vezes). Este resultado indica que o capital escolar dos pais influencia nitidamente a ocorrência de interrupções.

Se cruzamos a ocorrência de interrupções com a classe social de origem, constatamos que as interrupções ocorreram com maior frequência entre os descendentes de famílias de trabalhadores independentes (13,1% interromperam uma ou mais vezes a formação). Este valor é aproximadamente duas vezes superior ao registado nos estudantes oriundos de famílias de profissionais técnicos e de enquadramento (7,6%). Verifica-se ainda a inexistência de interrupções entre os filhos dos empregados executantes.

A maior ocorrência de interrupções da formação entre os descendentes de famílias inseridas na categoria dos trabalhadores independentes, bem como de famílias só com o ensino primário, provavelmente, está associada às dificuldades económicas da família de origem e às dificuldades de aprendizagem. Contudo, vários fatores são apontados pelos estudantes para o regresso à escola, salientando-se a existência de apoio moral e material por parte da família e a necessidade de obtenção de certificação face às dificuldades de inserção no mercado laboral.

Uma última leitura do quadro 8.2 revela que os estudantes inquiridos na província de Luanda interromperam a formação mais vezes comparativamente aos seus pares da província da Huíla (13,2% contra 5,9%). Vários fatores podem estar associados à maior taxa de interrupção registada nos estudantes da província de Luanda. Por um lado, destaca-se a falta de compromisso com os objetivos educativos e, por outro lado, as dificuldades de integração académica e institucional. Perante este cenário, e dadas as fragilidades organizativas de muitas instituições escolares, muitos estudantes faltam deliberadamente às aulas para se dedicarem a atividades de lazer. Cabe destacar que não é fácil mensurar estes fatores, porém os mesmos remetem para características diferenciadas de ambas as províncias. Neste sentido, a província de Luanda, por albergar a cidade a capital do país e por concentrar o maior número de

habitantes, assiste, de forma mais intensa, a profundas transformações sociais e económicas. A título de exemplo, as famílias residentes em Luanda, face ao elevado custo de vida, recorrem com maior intensidade à atividades económicas secundárias comparativamente às famílias da província da Huíla. Perante este cenário, muitas famílias dos estudantes inquiridos na província de Luanda alteram os seus padrões de vida e respetivos meios de controlo social o que gera nos seus educandos “um sentimento de ausência de objetivos ou desespero provocado pela ordem social moderna” (Giddens, 2010:10).

Quadro 8.2 - Interrupções ao longo do percurso escolar segundo o sexo, nível de escolaridade, classe social de origem e província de residência (%)

Origens e perfis sociais		Sem interrupções	Uma Interrupção	Duas ou mais Interrupções	Total
Sexo (N=970)	Masculino	88,9	8,9	2,2	100,0
	Feminino	92,2	7,0	0,8	100,0
	Total	90,2	8,1	1,6	100,0
Escolaridade Familiar (N=657)	Ensino primário	76,5	18,8	4,7	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	88,4	10,3	1,3	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	92,4	5,1	2,5	100,0
	Ensino superior	93,1	5,6	1,3	100,0
	Total	89,7	8,2	2,1	100,0
Classe social de origem (N=670)	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	92,0	7,1	0,9	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	92,4	6,2	1,4	100,0
	Trabalhadores Independentes	86,9	11,5	1,6	100,0
	Empregados Executantes	100,0	0,0	0,0	100,0
	Operários Industriais	91,5	8,5	0,0	100,0
	Total	90,9	7,9	1,2	100,0
Província de residência (N=970)	Luanda	86,6	10,8	2,6	100,0
	Huíla	94,1	5,2	0,7	100,0
	Total	90,2	8,1	1,6	100,0

Ainda no que se refere às trajetórias escolares, procedemos à análise do desempenho escolar dos estudantes, isto é, da existência ou não de reprovações ao longo do seu trajeto até à universidade. Os dados inscritos no quadro 8.3 indicam que do total de estudantes inquiridos

51% experimentaram situações de reprovação. Destes, 33,2% têm apenas uma reprovação⁹⁹ e 17,8% duas ou mais¹⁰⁰. É ainda importante referir que 37,9% das reprovações ocorreram no ensino primário, 16,9% no 1º ciclo do ensino secundário e 5,8% no 2º ciclo do ensino secundário¹⁰¹.

Quadro 8.3 - Reprovações ao longo da trajetória escolar (%)

Reprovações	%
Sem reprovações	49,0
Uma reprovação	33,2
Duas ou mais reprovações	17,8
Total	100,0

N=973

Foi igualmente verificada uma elevada percentagem de estudantes com retenções em estudos circunscritos às províncias do Huambo e de Luanda (Tchiwila, 2015 e Correia, 2015), sendo 69% e 50,7% respetivamente. Ora, com base nestes dados há evidências que nos permitem afirmar que o valor oficial da taxa de retenção do sistema de ensino angolano (13,2%) (MED, 2014) não espelha a real situação do insucesso escolar no país. Por esta razão, torna-se ingente a realização de estudos nacionais mais aprofundados sobre o insucesso escolar a fim de permitir a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas à promoção do sucesso escolar.

No quadro 8.4, está listado um conjunto de fatores que, segundo os estudantes, estiveram na base das respetivas reprovações. Considerando os 3 fatores mais referidos, constata-se que as retenções resultaram, por um lado, da incapacidade de agência dos estudantes, sendo que 20,9% “não gostavam de estudar” e 13,5% “faltavam muito as aulas”. Por outro lado, o insucesso escolar resultou de fatores associados ao contexto escolar, isto é,

⁹⁹ É portador de uma reprovação o estudante que tenha reprovado uma única vez independentemente do ciclo de formação em que a mesma tenha ocorrido.

¹⁰⁰ São detentores de “duas ou mais reprovações” os estudantes que ao longo do percurso escolar tenham reprovado duas ou mais vezes independentemente do ciclo do ensino.

¹⁰¹ Salientamos que estas percentagens referem-se apenas ao total das reprovações que ocorreram em cada um dos referidos ciclos de formação, pelo que o seu somatório não totaliza 100% por se tratarem de diferentes ciclos de formação.

“má influência da turma” (13,1%) ou “avaliação injusta” (10,5%). Estes resultados indicam que, à semelhança do verificado noutros estudos, o insucesso escolar resulta “das dificuldades de integração na cultura escolar/académica” (Martins e Campos, 2005:138).

Contudo, com menor representação estatística, mas com grande significado sociológico, encontra-se a “falta de recursos financeiros da família de origem” (9,2%). Por aqui podemos ver que os estudantes atribuem menor relevância aos fatores socioestruturais, como, por exemplo, classe social, género, origem étnica e racial. Dito isto, não se deve deixar de assinalar, mais uma vez, que esta amostra de estudantes é socialmente seletiva, sendo constituída em maior percentagem pelos setores de classe mais dotados de capitais económicos, culturais e sociais.

Quadro 8.4 - Motivos para reprovações (%)

Motivos para reprovações	%
Não gostava de estudar	20,9
Faltava muito as aulas	13,5
Má influência da turma	13,1
As matérias eram muito difíceis	12,2
A avaliação foi injusta	10,5
A minha família passava por uma crise financeira	9,2

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla

De forma a complementar a análise anterior, procurou-se examinar a composição das reprovações múltiplas, identificando os momentos dos trajetos escolares em que elas ocorreram. De acordo a tipologia presente no quadro 8.5, existem dois subconjuntos de reprovações múltiplas. O primeiro remete para aquelas que ocorreram no mesmo ciclo de formação. O segundo subconjunto diz respeito às que aconteceram em ciclos escolares diferentes. Uma primeira leitura do quadro em análise permite constatar que, apesar de ligeiras diferenças, as reprovações múltiplas ocorrem com maior incidência em ciclos escolares diferentes (64,7% contra 62,4%).

Quadro 8.5 - Tipologia de múltiplas reprovações

Reprovações múltiplas		%
Reprovações múltiplas no mesmo ciclo de formação		62,4
Reprovações múltiplas em ciclos diferentes		64,7
No mesmo ciclo de formação (N=108)	Reprovações no ensino primário	76,9
	1º Ciclo do ensino secundário	16,6
	2º Ciclo do ensino secundário	6,5
	Total	100,0
Em ciclos diferentes (N=112)	Todos os ciclos	2,7
	Ensino primário e 1º ciclo do ensino secundário	73,2
	Ensino primário e 2º ciclo do secundário	15,2
	1º e 2º ciclo do ensino secundário	8,9
	Total	100,0

Relativamente ao primeiro subconjunto (reprovações múltiplas no mesmo ciclo), o ensino primário (76,9%) destaca-se por concentrar a maior percentagem de estudantes com duas ou mais reprovações. Em sentido contrário, a menor percentagem é observada no 2º ciclo do ensino secundário (6,5%). O predomínio de múltiplas reprovações no ensino primário reflete, uma vez mais, o défice de qualidade da formação adquirida neste ciclo. Tal facto resulta dos seguintes fatores:

- Fraco investimento estatal em infraestruturas adequadas ao processo de ensino;
- Desproporcionalidade entre os planos de estudo e o nível de conhecimento dos alunos;
- Fraca preparação dos gestores, corpo docente e auxiliares da atividade educativa;
- Reduzida cooperação entre a escola e a comunidade.

Decerto que essas múltiplas reprovações registadas, particularmente no ensino primário, repercutem-se negativamente sobre a escola, família e sobre o próprio aluno, ou seja:

- Reduz-se o número de vagas anuais para admissão de novos alunos;
- Aumentam os custos da formação para as famílias de origem devido à contratação de professores para aulas particulares destinadas à promoção de sucesso escolar dos seus educandos;
- Elevam-se as dificuldades de ingresso em escolas do 1º ciclo em consequência do desfasamento entre a idade requerida de acesso e a idade dos alunos.

O segundo subconjunto de reprovações múltiplas diz respeito àquelas que ocorreram em ciclos escolares diferentes. Observa-se que 73,2% destes estudantes reprovaram, consecutivamente, no ensino primário e no 1º ciclo do ensino secundário. Com menor representatividade estatística, encontram-se as múltiplas reprovações que ocorreram em todos os ciclos de formação (2,7%) (Quadro 8.5). Podemos referir que a existência de duas ou mais reprovações nos mais variados ciclos escolares resulta em:

- Aumento da probabilidade de abandono escolar;
- Ingresso tardio no ensino superior e, conseqüentemente, redução das oportunidades de acesso aos cursos mais prestigiados;
- Inserção tardia no mercado laboral qualificado.

É importante salientar, face à elevada percentagem de estudantes com retenções (51%), que no âmbito da política educativa nacional têm sido implementadas medidas destinadas à redução das referidas taxas, nomeadamente:

- 1) Formação inicial e em exercício dos professores;
- 2) Criação de classes de transição automática (1ª, 3ª e 5ª classes);
- 3) Distribuição gratuita de manuais para os alunos do ensino primário;
- 4) Apoio social aos alunos (programa merenda escolar) (MED, 2010:10).

No que concerne à relação entre a ocorrência de reprovações e os subsistemas frequentados pelos estudantes no 2º ciclo do ensino secundário, constata-se que a percentagem de estudantes sem reprovações é mais elevada entre os estudantes que frequentaram o subsistema de ensino geral (53,6%). Em sentido contrário, os estudantes provenientes do subsistema de formação de professores destacam-se por serem detentores da percentagem mais elevada de múltiplas reprovações (25,7% reprovaram duas ou mais vezes) (quadro 8.6). Estes dados revelam a insuficiente preparação dos futuros professores nos primeiros anos de formação. Por outras palavras, a formação de base dos mesmos não é tão sólida comparativamente à dos seus pares que frequentaram outros subsistemas de formação.

Quadro 8.6 - Reprovações por subsistema de ensino frequentado no 2º ciclo do ensino secundário (%)

Subsistema de ensino	Sem reprovação	Uma reprovação	Duas ou mais reprovações	Total
Ensino geral	53,6	31,9	14,5	100,0
Ensino Técnico Profissional	46,0	34,9	19,1	100,0
Formação de Professores	39,8	34,5	25,7	100,0
Total	49,0	33,2	17,8	100,0

N=973

À semelhança da metodologia utilizada aquando da análise das interrupções dos trajetos escolares, procedemos ao cruzamento das retenções com as origens e perfis sociais dos estudantes (quadro 8.7). Assim, os dados indicam que a percentagem de raparigas sem reprovações é ligeiramente superior à dos rapazes (52,3% contra 46,8%). No entanto, verifica-se uma proximidade da percentagem de rapazes e raparigas com reprovações múltiplas (18,4% e 16,8%, respetivamente). O melhor desempenho escolar das raparigas, embora não muito acentuado, está em linha com o que tem sido encontrado noutros países e estudos.

O sentido da correlação entre as reprovações e o nível de escolaridade dominante na família de origem revela que a percentagem mais elevada de estudantes sem reprovações concentra-se entre os estudantes oriundos de famílias com ensino primário (64,0%), valor este que é 9 pontos percentuais superior à dos discentes de famílias com o ensino superior (54,9%). Em sentido contrário, a percentagem de reprovações é mais elevada nos descendentes de famílias com o 2º ciclo do ensino secundário, isto é, 56,6% reprovaram uma ou mais vezes (quadro 8.7).

Esses resultados são surpreendentes e contrariam o padrão verificado noutros estudos (Machado *et al.*, 2011), em que a incidência de reprovações ao longo do percurso escolar é maior nos estudantes de famílias com menor nível de escolarização. Face ao melhor desempenho escolar dos estudantes provenientes de famílias com o ensino primário, procurámos identificar outras propriedades familiares relacionadas com o referido desempenho. Para o efeito, analisámos, por um lado, a composição profissional das respetivas famílias e, por outro lado, a província de residência dos mesmos.

Quadro 8.7 - Reprovações por sexo, escolaridade familiar, classe social da família e província de residência (%)

Origens e perfis sociais		Reprovações e número de reprovações							
		Sem reprovação		Uma reprovação		Duas ou mais reprovações		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	275	46,8	204	34,8	108	18,4	587	100,0
	Feminino	202	52,3	119	30,8	65	16,8	386	100,0
	Total	477	49,0	323	33,2	173	17,8	973	100,0
Escolaridade familiar	Ensino primário	55	64,0	16	18,6	15	17,4	86	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	72	46,2	58	37,2	26	16,7	156	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	86	43,4	75	37,9	37	18,7	198	100,0
	Ensino superior	128	54,9	68	29,2	37	15,9	233	100,0
	Total	341	50,7	217	32,2	115	17,1	673	100,0
Classe social da família	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	61	54,5	33	29,5	18	16,1	112	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	144	49,8	93	32,2	52	18,0	289	100,0
	Trabalhadores Independentes	91	47,4	68	35,4	33	17,2	192	100,0
	Empregados Executantes	10	55,6	6	33,3	2	11,1	18	100,0
	Operários Industriais	21	44,7	17	36,2	9	19,1	47	100,0
	Total	327	49,7	217	33,0	114	17,3	658	100,0
	Província	Luanda	313	61,1	154	30,1	45	8,8	512
Huíla		164	35,6	169	36,7	128	27,8	461	100,0
Total		477	49,0	323	33,2	173	17,8	973	100,0

Assim, constata-se que grande parte das famílias com o ensino primário desempenha profissões que exigem algum nível de qualificações, tais como motoristas de veículos pesados e de autocarros, no caso dos pais (16,6%), cabeleiras e esteticistas, no caso das mães (41,4%). Ora, considerando a especificidade do contexto angolano (informalidade da economia) estas famílias, integradas no mercado de trabalho formal, teriam obtido um capital económico relativamente significativo, que lhes permitiu investir na escolaridade dos seus filhos, mediante a contratação de serviços de explicações particulares destinadas a melhorar o aproveitamento escolar dos seus educandos. Esta hipótese consolida-se quando analisamos a distribuição das famílias com o ensino primário pelas províncias onde decorreu o estudo. Ou seja, 67,4% das referidas famílias residem na província de Luanda onde o acesso aos materiais de ensino é mais facilitado comparativamente à província da Huíla.

Dito isto, podemos presumir que a elevada percentagem de reprovações entre os estudantes descendentes de famílias com o 2º ciclo do ensino secundário deve-se ao facto do conteúdo desse capital escolar não se refletir no apoio às aprendizagens dos seus filhos, particularmente, quando estes têm dúvidas, resultados escolares negativos ou na preparação para os exames.

Contudo, importa destacar que estes dados têm de ser lidos tendo em conta que se trata de estudantes do ensino superior, que representam um conjunto de jovens socialmente seletivo, como se viu no capítulo anterior. Outro tipo de correlação encontrar-se-ia se estudássemos alunos do ensino secundário e respetivas reprovações em função do nível de escolaridade da família de origem.

Quando analisamos a ocorrência de reprovações em função da origem de classe constatamos que a percentagem de estudantes oriundos de famílias de “Empregados Executantes” sem reprovação (55,6%) é ligeiramente superior a dos filhos de “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (54,5%)”, bem como a dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento (49,8%)”. Em contrapartida, a percentagem mais elevada de estudantes com uma ou mais reprovações encontra-se entre os descendentes de “Operários”.

Salientamos que o melhor desempenho escolar dos estudantes provenientes de famílias de empregados executantes deve ser interpretado com alguma prudência, pois este grupo encontra-se sub-representado no estudo, correspondendo apenas a 3,1% (10 casos) do total de estudantes provenientes das distintas classes que nunca reprovaram.

Apesar desta cautela, é oportuno destacar a pertinência destes resultados, pois indicam que, na ausência de elevados capitais económicos, as famílias de empregados executantes em análise são portadoras de características particulares. A título de exemplo, 66,7% destas famílias

possuem o 2º ciclo do ensino secundário o que representa menor distância desse grupo relativamente à cultura escolar, podendo traduzir-se em maior apoio escolar aos seus filhos.

Uma outra hipótese explicativa associada ao melhor desempenho escolar dos estudantes provenientes das famílias de empregados executantes seria o recurso a outras estratégias, nomeadamente a promoção da “ordem moral doméstica”. Dito de outro modo, as referidas famílias teriam instruído os seus filhos a “submeterem-se à autoridade escolar”, e controlaram o tempo que os mesmos dedicavam a realização dos trabalhos escolares, “proibindo ou limitando as saídas noturnas e restringindo o tempo que desfrutavam diante da televisão” (Lahire, 2008: 25). No entanto, salientamos, uma vez mais, que estamos a falar de estudantes universitários que já foram objeto de seleção social ao longo do percurso escolar.

Finalmente, a análise da relação entre as reprovações ao longo do trajeto escolar em função da província de residência evidencia que, entre os estudantes residentes na província da Huíla, 36,7% reprovaram pelo menos uma vez e 27,8% duas ou mais vezes, ao passo que para os estudantes da província de Luanda essa percentagem situou-se em 30,1% e 8,8%.

Vários fatores podem estar associados à maior percentagem de estudantes com reprovações na província da Huíla, nomeadamente:

1. Dificuldades por parte das famílias de origem em adquirir o material didático (particularmente para o ensino secundário) em consequência do mesmo ser mais caro e escasso na província da Huíla comparativamente à província de Luanda;
2. Menor frequência do ensino pré-escolar, em virtude do reduzido número de instituições que oferecem esta modalidade de ensino, quando comparado à realidade da capital (Luanda);
3. Falta de recursos financeiros por parte das famílias para contratação de explicadores particulares para os seus educandos, dado que o acesso a outras fontes de rendimento (resultantes de atividades profissionais secundárias) é mais facilitado em Luanda comparativamente à província da Huíla;
4. Menor grau de acompanhamento do percurso escolar dos filhos, no interior do país.

8.3. Escolhas escolares

A escolha da área de formação e da instituição de ensino superior não é um processo simples, pois nele interagem vários fatores. Se, por um lado, os estudantes são racionais na medida em

que ponderam o custo, benefício e riscos das opções disponíveis (Boudon, 1981), por outro lado, são influenciados pelos respectivos contextos sociais e culturais (Bourdieu, 2010 e Lahire, 2005), bem como pela oferta de vagas.

No que concerne às áreas de formação escolhidas pelos estudantes, destaca-se, em primeiro lugar, as “ciências da educação” com 42,4% dos inquiridos; seguem-se as “ciências, engenharias e tecnologias”, eleitas por 28,6% dos estudantes; em terceiro lugar, as “ciências humanas, sociais, artes e letras” com cerca de 24,7% dos discentes e, por último, as “ciências médicas de saúde e tecnologia de saúde” com 4,3% dos estudantes. Cabe destacar que não se trata de um estudo representativo, de modo que os dados indicados estão diretamente com o critério de amostragem empregue.

De salientar que a menor presença de estudantes de “ciências médicas de saúde e tecnologia de saúde” deve-se à ausência de inquiridos da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto.

Procurámos analisar as três razões mais assinaladas pelos estudantes para a escolha da área de formação que frequentavam no momento do inquérito. Assim, os discentes de áreas como “ciências humanas, sociais, artes e letras”, bem como os de “ciências médicas, da saúde e tecnologia da saúde”, convergem ao assinalar que a escolha das referidas áreas baseou-se principalmente nos três seguintes fatores: boas saídas profissionais; possibilidade de exercer uma carreira profissional interessante e desenvolvimento intelectual proporcionado por essas áreas.

Quanto aos estudantes de “ciências, engenharias e tecnologia”, bem como os de “ciências da educação”, demarcam-se dos seus pares por considerarem que ao escolherem as respetivas áreas de formação orientaram-se pelo desejo de aprofundar uma área de conhecimento interessante. Contudo, assemelham-se aos seus pares ao referirem que as suas escolhas basearam-se no fator “boas saídas profissionais” (no caso dos discentes de “ciências, engenharias e tecnologia”), e no fator “desenvolvimento intelectual que o curso proporciona” (ressaltado pelos estudantes de ciências da educação).

Também analisámos as razões que orientaram a escolha da instituição de ensino superior em função das áreas de formação dos estudantes. Neste sentido, com base nas 3 razões mais assinaladas, construímos uma tipologia composta por **3 perfis de escolha institucional**, nomeadamente:

1. Escolha racional e distintiva – os estudantes com este perfil apontam, de forma mais acentuada, que a escolha da instituição baseou-se na reputação e prestígio da mesma, no reduzido custo das despesas com formação, bem como na

qualidade do curso na instituição. Este perfil é observado entre os estudantes que frequentam a área de “ciências humanas, sociais, artes e letras”.

2. Escolha obrigatória e distintiva – este perfil demarca-se do anterior, por um lado, pela obrigatoriedade da escolha, isto é, a instituição escolhida é a única com o curso desejado. Por outro lado, pela qualidade do corpo docente da instituição. No entanto, assemelha-se ao perfil anterior pela reputação e prestígio da instituição. Este perfil concentra os discentes que acederam à área de “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”.
3. Escolha racional, obrigatória e distintiva – os estudantes com este perfil referem, com maior realce, que a escolha da instituição teve como base fatores como: reduzido custo das despesas com a formação, única com o curso desejado e reputação e prestígio da instituição. Apresentam este perfil os estudantes que frequentam áreas como “ciências, engenharias e tecnologias”, bem como os de “ciências da educação”.

Estes resultados confirmam o carácter dinâmico das escolhas dos estudantes, podendo os mesmos convergir ou divergir em alguns dos principais motivos que orientaram tanto a escolha da área de formação como da instituição de ensino superior que frequentam. Por esta razão, reiteramos a necessidade de adoção de uma abordagem multidimensional de análise das escolhas, contemplando tanto dimensões que remetem para a racionalidade, como para os respetivos contextos sociais e culturais, e ainda para a composição da oferta.

De seguida, analisaremos a relação entre as áreas escolhidas pelos estudantes inquiridos aquando do ingresso na universidade e o subsistema de ensino por eles frequentado no 2º ciclo do ensino secundário. Em termos analíticos, este exercício permite observar a influência das variáveis escolares sobre as escolhas dos estudantes.

Como se vê no quadro 8.8, grande parte dos estudantes que frequentaram o subsistema de ensino geral no 2º ciclo do secundário optaram pelas áreas das “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde (73,8%)”, “ciências humanas, sociais, artes e letras (67,1%)”. Em contrapartida, a opção por “ciências, engenharias e tecnologia” tende a ser mais frequente entre os estudantes oriundos do ensino técnico profissional (56,8%). Uma análise mais fina do referido quadro permite constatar uma presença relativamente significativa de estudantes que frequentaram o subsistema de formação de professores em cursos que remetem para as “ciências da educação (35,8%)”.

Importa destacar, como já referimos, que o predomínio de estudantes oriundos do ensino técnico profissional em cursos que remetem para a área das “ciências, engenharias e tecnologia” indica que muitos estudantes procuraram frequentar no 2º ciclo de ensino secundário áreas de formação muito próximas das que viriam a frequentar no ensino superior. Por aqui se pode ver o impacto da organização dos subsistemas de ensino secundário sobre as escolhas feitas pelos estudantes aquando do ingresso no ensino. O mesmo se pode dizer dos que frequentaram o subsistema de formação de professores tendo em vista a entrada num curso da área das “ciências da educação”.

Quadro 8.8 - Escolha da área de formação segundo o subsistema frequentado no 2º ciclo do ensino secundário (%)

Área de formação	Subsistema frequentado no 2º ciclo do secundário			
	Ensino geral	Ensino Técnico Profissional	Formação de Professores	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	67,1	27,5	5,4	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	73,8	14,3	11,9	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologia	41,4	56,8	1,8	100,0
Ciências da Educação	52,5	11,6	35,8	100,0
Total	53,9	28,6	17,6	100,0

N=973

De forma a complementar a análise das áreas de formação escolhidas pelos estudantes procedemos ao cruzamento desta variável com a composição sexual dos estudantes e respetivas origens de classe e educacionais.

A distribuição das áreas de formação escolhidas pelos estudantes em função do sexo revela que os rapazes escolhem, preferencialmente, a área das “ciências, engenharias e tecnologia”. Em contrapartida, as raparigas escolhem de forma mais acentuada “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde” (quadro 8.9). Este dado está em linha com os resultados de outros estudos (Silva, 1999). Um outro resultado que merece particular destaque é a maior adesão dos rapazes, comparativamente às raparigas, à área das “ciências da educação”. Tal facto deve-se à especificidade do contexto angolano em que a oferta formativa é maior na referida área. Deste modo, face ao reduzido número de vagas disponíveis em áreas “tradicionalmente masculinas”, como, por exemplo, “ciências, engenharias e tecnologia”, alguns rapazes redirecionam as suas escolhas para as “ciências da educação”. É importante

referir que a masculinização dessa área contrasta com a realidade verificada tanto em países desenvolvidos como noutros países em desenvolvimento (Caseiro, 2016; Cupito *et al.*, 2011; Machado *et al.*, 2003; Tilak, 2015).

Uma leitura mais fina do quadro 8.9 permite ainda identificar diferenças na composição sexual dos estudantes de “ciências humanas, sociais, artes e letras”. Por outras palavras, é no caso das mulheres em que a representatividade é bastante superior (em quase 10%) ao peso geral, enquanto no caso dos rapazes é quase 10% inferior ao peso geral.

Quadro 8.9 - Áreas de formação escolhidas, por sexo (%)

Áreas de formação	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	50,8	49,2	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	33,3	66,7	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologia	75,2	24,8	100,0
Ciências da Educação	58,6	41,4	100,0
Total	60,3	39,7	100,0

N=973

A análise da escolha da área de formação em função da classe social de origem (quadro 8.10) confirma a tese solidamente comprovada noutros estudos de que as escolhas dos estudantes que acedem ao ensino superior são marcadas por uma elevada diferenciação com base na origem de classe (Bourdieu e Passeron, 2006; Pinto, 2004; Reimer e Pollak, 2005; Wiese *et al.*, 2009 entre outros). Os estudantes oriundos de famílias de profissionais técnicos e de enquadramento escolhem, preferencialmente, áreas de maior prestígio. Ou seja, representam 74,3% do total de estudantes de “ciências médicas, de saúde e tecnologias de saúde”, 50,9% dos discentes de “ciências humanas, sociais, artes e letras” e 45,5% do total de estudantes de “ciências, engenharias e tecnologia”.

No caso dos estudantes oriundos de famílias de trabalhadores independentes, o quadro 8.10 demonstra que sua representatividade é bastante superior em “ciências da educação”, sendo 10% acima do peso geral.

De referir que a menor orientação dos estudantes oriundos dos meios populares para as áreas de maior prestígio está, provavelmente, associada ao fato destes, comparativamente aos seus pares, terem obtido menores classificações aquando da realização do exame de ingresso para os respetivos cursos. Por outras palavras, as famílias de empresários, dirigentes e

profissionais liberais, por um lado, e as de profissionais técnicos e de enquadramento, por outro lado, têm maiores recursos para inscrever os seus filhos em cursos de preparação para o exame de acesso em áreas de maior prestígio o que eleva as probabilidades de ingresso. A tradição familiar pode também exercer influência sobre este tipo de escolha.

Quadro 8.10 - Escolha da área formação, segundo a classe social de origem (%)

Áreas de formação	Lugares de classe do grupo doméstico de origem					
	EDL	PTE	TI	EE	OI	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	17,2	50,9	23,7	3,0	5,3	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	17,1	74,3	5,7	-	2,9	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologia	17,8	45,5	25,2	4,0	7,4	100,0
Ciências da Educação	16,3	33,7	39,3	2,0	8,7	100,0
Total	17,0	43,9	29,2	2,7	7,1	100,0

N=658

Legenda: EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI - Trabalhadores Independentes; EE - Empregados Executantes; OI - Operários Industriais.

Também procurámos verificar se existe uma relação entre a escolha da área de formação e o nível de escolaridade dos progenitores dos estudantes (Quadro 8.11). Os resultados obtidos estão em linha com o padrão verificado anteriormente. Os estudantes oriundos de famílias com elevado nível de escolaridade (ensino superior) optam, preferencialmente, por áreas de formação mais prestigiadas, relegando para última escolha “ciências da educação”. Relativamente aos estudantes descendentes de famílias menos escolarizadas (com o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário) constata-se que em ambos os casos a percentagem de estudantes que frequentam a área de ciências da educação é ligeiramente superior ao peso geral dos referidos grupos.

Face a estes dados, podemos dizer que a escolha da área de formação é também condicionada pela origem socioprofissional e socioeducacional dos estudantes, levando à elitização de determinadas áreas. A continuação da expansão da rede de instituições de ensino superior, o alargamento do número de vagas em áreas mais elitizadas e a implementação de programas de quotas para as referidas áreas são exemplos de políticas públicas que podem contribuir para atenuar estas desigualdades.

Quadro 8.11 - Escolha da área formação, segundo o nível de escolaridade da família de origem (%)

Áreas de formação	Níveis de escolaridade de origem				Total
	Ensino primário	1.º Ciclo do ensino secundário	2.º Ciclo do ensino secundário	Ensino superior	
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	5,8	18,7	31,0	44,4	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	2,8	8,3	25,0	63,9	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologia	11,8	24,1	27,2	36,9	100,0
Ciências da Educação	19,2	27,3	30,6	22,9	100,0
Total	12,8	23,2	29,4	34,6	100,0

N=673

Procurámos também perceber que relações se estabelecem entre a trajetória escolar dos estudantes e a escolha da área de formação. Os dados analisados indicam que a opção por “ciências da educação” é mais frequente entre os estudantes que reprovaram uma ou mais vezes, totalizando 57,1% dos discentes da referida área. Em contrapartida, a área das “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”, bem como “ciências humanas, sociais, artes e letras”, são maioritariamente escolhidas pelos estudantes que nunca reprovaram ao longo percurso escolar (Quadro 8.12).

Salientamos, uma vez mais, que a menor presença dos estudantes com duas ou mais reprovações em áreas de maior prestígio, provavelmente, está relacionada com as classificações por eles obtidas nos exames de ingresso para os respetivos cursos. Ou seja, os estudantes com percurso escolar irregular em termos de reprovações tendem a deparar-se com maiores dificuldades na realização dos exames de acesso comparativamente aos seus pares detentores de uma trajetória de sucesso escolar.

Quadro 8.12 - Escolha da área de formação, segundo o número de reprovações ao longo do trajeto escolar (%)

Área de formação	Número de reprovações ao longo do trajeto escolar			
	Sem reprovação	Uma reprovação	Duas ou mais reprovações	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	56,3	32,5	11,3	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	57,1	31,0	11,9	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologia	50,7	30,2	19,1	100,0
Ciências da Educação	42,9	35,8	21,3	100,0
Total	49,0	33,2	17,8	100,0

N=973

Estes dados permitem-nos concluir que as áreas de estudo de maior prestígio, à exceção das “ciências, engenharias e tecnologia”, são escolhidas pelos “bons estudantes”, os que revelaram capacidades positivamente avaliadas pela escola” (Silva, 1999:66). Deste modo, estes estudantes poderão aceder a profissões do “topo da estratificação, não só pelo valor de mercado, mas também pelo capital simbólico associado às mesmas” (Machado *et al.*, 2003: 70). Os estudantes detentores de um percurso marcado por uma ou mais reprovações, apesar de optarem, maioritariamente, por uma área de cariz intelectual (ciências da educação), inserir-se-ão em profissões de menor prestígio quando comparados, por exemplo, aos seus pares que frequentam a área das “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”.

Finalmente, os dados analisados no quadro 8.13 permitem constatar diferenças na opção por ciências da educação segundo as interrupções do trajeto escolar. É no caso dos estudantes com uma interrupção que se nota presença ligeiramente superior (em 3,6%) ao peso geral. Em contrapartida, no caso dos estudantes sem interrupções a opção pela referida área de formação (ciências da educação) é 4,8% inferior ao peso geral. Cabe destacar a inexistência de estudantes com múltiplas interrupções entre os discentes que optaram por áreas como ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde.

Estes dados confirmam a já mencionada insuficiente preparação dos futuros professores, uma vez que os seus percursos escolares são marcados por uma elevada percentagem interrupções quando comparados aos seus pares de que frequentam outras áreas

de formação. Por outras palavras, a existência de interrupções ao longo do trajeto escolar condiciona a opção por áreas de formação mais prestigiadas.

Quadro 8.13 - Escolha da área de formação, segundo interrupções ao longo do trajeto escolar (%)

Áreas de formação	Sem interrupções	Uma Interrupção	Duas ou mais Interrupções	Total
Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras	96,7	2,9	0,4	100,0
Ciências Médicas, de Saúde e Tecnologia de Saúde	97,6	2,4	0,0	100,0
Ciências, Engenharias e Tecnologias	90,6	8,3	1,1	100,0
Ciências da Educação	85,4	11,7	2,9	100,0
Total	90,2	8,1	1,6	100,0

N= 970

8.4. Síntese do capítulo

O objetivo do presente capítulo foi caracterizar as trajetórias e escolhas escolares dos estudantes inquiridos no âmbito da presente tese.

Em jeito de balanço, consideramos que a abordagem desenvolvida permitiu reunir vários contributos empíricos que servem de resposta para as questões formuladas no início do capítulo, a saber:

- 1) Que impacto o percurso escolar pré-ensino superior tem sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior?
- 2) Que relações se observam entre os subsistemas frequentados pelos discentes no 2º ciclo do ensino secundário e as respetivas origens e perfis sociais?
- 3) Como variam as trajetórias de escolarização dos estudantes, em termos de interrupções e reprovações, em função das suas origens e perfis sociais?
- 4) Que relações existem entre as trajetórias escolares pré-ensino superior e a escolha da área de formação?
- 5) Como variam as escolhas realizadas pelos estudantes segundo as respetivas origens e perfis sociais?

De forma geral, a análise efetuada demonstrou que a existência de um percurso escolar pré-ensino superior marcado por múltiplas reprovações e interrupções condiciona o ingresso ao ensino superior. Por outras palavras, os estudantes que se encontravam nestas condições estão sub-representados no estudo, o que pressupõe que muitos estudantes com múltiplas reprovações e interrupções acabaram ficando pelo caminho.

Relativamente ao cruzamento entre os subsistemas de ensino frequentados pelos estudantes no 2º ciclo do ensino secundário e as respetivas origens e perfis sociais, constatamos que as raparigas, comparativamente aos rapazes, frequentaram, em maior percentagem, os subsistemas de ensino geral e de formação de professores. Em contrapartida, os rapazes acederam em maior percentagem ao subsistema de ensino técnico profissional.

A percentagem de estudantes que frequentou o subsistema de ensino geral é maior entre os inquiridos provenientes de famílias com o 1º ciclo do ensino secundário. Observou-se ainda que quanto mais elevado o nível de escolaridade da família de origem maior é a percentagem de estudantes que frequentou o subsistema de ensino técnico profissional. Tal facto resulta de uma aproximação por parte dos referidos estudantes às áreas de formação por que viriam a optar no ensino superior, já que grande parte dos alunos oriundos do subsistema de ensino técnico profissional frequentava no momento do inquérito cursos que remetem para áreas como “ciências, engenharias e tecnologias”.

Os resultados apurados demonstraram ainda diferenças relativamente à frequência dos subsistemas de ensino segundo a classe social de origem. Por um lado, as classes sociais sub-representadas no estudo acederam, em maior percentagem, aos subsistemas de ensino geral e técnico profissional (operários industriais e empregados executantes, respetivamente). Por outro lado, os filhos de famílias de trabalhadores independentes comparativamente aos seus pares frequentaram em maior percentagem o subsistema de formação de professores. Esta tendência pode indicar que estes estudantes procuraram, nos primeiros anos de diferenciação das áreas de formação, uma aproximação ao mercado de trabalho formal, visto que grande parte dos seus progenitores exerce a sua atividade profissional no âmbito da economia informal.

A percentagem de estudantes que frequentou os subsistemas de ensino geral e técnico profissional é maior entre os estudantes inquiridos na província de Luanda. Este facto ocorre porque a referida província dispõe de um número significativo de instituições públicas e privadas direcionadas para os referidos subsistemas.

A análise das trajetórias escolares em função das origens e perfis sociais permitiu-nos chegar às seguintes conclusões:

1. A ocorrência de reprovações e interrupções é ligeiramente maior entre os rapazes comparativamente às raparigas;
2. A incidência de reprovações e interrupções atinge valores particularmente elevados entre estudantes oriundos de famílias de trabalhadores independentes. A incidência de interrupções é particularmente elevada entre os descendentes de pais que só têm o ensino primário;
3. A percentagem de estudantes sem reprovações é mais elevada entre os estudantes provenientes de famílias com o ensino primário que desempenham profissões que exigem algum nível de qualificações, tais como motoristas de veículos pesados e de autocarros, no caso dos pais, cabeleiras e esteticistas, no caso das mães. Tal facto sugere que estas famílias, provavelmente, obtiveram um capital económico significativo, que possibilitou o recurso a outras estratégias de investimento escolar, como, por exemplo, a contratação de serviços de explicações particulares destinadas a melhorar o desempenho escolar dos seus educandos.
4. A percentagem de estudantes que reprovaram uma ou mais vezes é maior entre os discentes inquiridos na província da Huíla comparativamente aos seus pares da província de Luanda. Em contrapartida, as interrupções ao longo do trajeto escolar são mais frequentes entre os estudantes da província de Luanda. Tal facto resulta, por um lado, da falta de compromisso com os objetivos educativos e, por outro lado, das dificuldades de integração académica e institucional, resultantes, como anteriormente referimos, da alteração dos padrões de vida e respetivos meios de controlo social das respetivas famílias.

Relativamente à correlação entre o subsistema frequentado no 2º ciclo do ensino secundário e a área de formação que estudantes frequentavam no momento do inquérito, constatamos que a opção por “ciências, engenharias e tecnologia” predomina entre os discentes provenientes do subsistema de ensino técnico profissional. Por outras palavras, tal como já referimos, estes estudantes procuraram frequentar no 2º ciclo de ensino secundário áreas de formação muito próximas às que viriam a frequentar no ensino superior.

No que concerne à relação entre as escolhas escolares e as origens e perfis sociais, conclui-se que:

- a) A escolha da área de formação varia segundo o sexo, ou seja, enquanto os rapazes escolhem preferencialmente áreas como “ciências, engenharias e

- b) tecnologias”, as raparigas optam de forma mais acentuada por “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”.
- c) Os estudantes descendentes de famílias mais privilegiadas em termos económicos, culturais, escolares e sociais acedem em maior número a áreas de formação de maior prestígio, particularmente, as “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”.

Quanto à relação entre as trajetórias escolares e as escolhas realizadas pelos estudantes aquando do ingresso na universidade, constatamos que a opção por “ciências da educação” atinge valores percentuais mais elevados entre os estudantes detentores de percursos escolares com mais reprovações e interrupções. Este facto permite-nos concluir que a formação de base dos futuros professores não é tão sólida quando comparada à dos seus pares que frequentam outras áreas de formação.

Em resumo, a abordagem desenvolvida permitiu-nos constatar a existência de processos de elitização de determinadas áreas de formação segundo as origens sociais e as trajetórias escolares. Reiteramos que o alargamento do número de vagas em áreas mais elitizadas e a implementação de programas de quotas para as referidas áreas são exemplos de políticas públicas que podem contribuir para a redução destas desigualdades.

CAPÍTULO 9 - ASPIRAÇÕES E EXPETATIVAS

Ao longo deste trabalho abordamos as orientações prefigurativas dos estudantes, nomeadamente as aspirações e as expetativas. As primeiras refletem os sonhos ou desejos dos agentes. As segundas remetem para a esperança que o individuo tem em concretizar um dado projeto, com base em perceções das estruturas de oportunidades e avaliações da realidade social. Agora vamos analisar dados relativos a estas orientações. Especificamente, pretendemos responder às seguintes questões:

- 1) Que aspirações e expetativas têm os estudantes quanto ao seu futuro escolar e profissional?
- 2) Como variam as aspirações e expetativas (escolares e profissionais) em função das origens e perfis sociais?
- 3) As aspirações e expetativas são diferenciadas em função das trajetórias e escolhas escolares?

9.1. Aspirações e expetativas escolares

No quadro 9.1, verifica-se que as aspirações escolares dos estudantes inquiridos são muito elevadas, ou seja, 62,4% idealizam concluir o nível de escolaridade mais elevado (doutoramento). Observa-se ainda uma proximidade da percentagem de rapazes e raparigas que aspiram concluir o doutoramento (61,6% e 63,5%) e o mestrado (20,2% e 16%). Estes resultados demonstram quanto os estudantes inquiridos valorizam o conhecimento académico no seu nível mais elevado, tendência essa que é igualmente observada no contexto dos países desenvolvidos. A elevada percentagem de estudantes que idealiza concluir o doutoramento pode ainda compreender-se face ao crescimento do número de estudantes que concluem a formação superior a nível de licenciatura. Por outras palavras, os estudantes inquiridos idealizam que com a posse de um diploma de conclusão do doutoramento encontrar-se-ão em posição vantajosa para competir no mercado de trabalho.

No entanto, quando analisamos as expetativas constatamos que há uma moderação dos projetos escolares, ou seja, os estudantes de ambos os sexos assinalam com maior frequência que consideram ser possível concluir apenas a licenciatura. Salienta-se, em todo o caso, que a percentagem de raparigas que espera concluir este nível de formação é ligeiramente maior comparativamente à dos rapazes (46,0% contra 39,9%).

A moderação dos projetos escolares dos discentes pode compreender-se face à reduzida oferta e diversificação da formação pós-graduada ministrada no país. Mas também é um processo geral, que se observa noutros contextos em consequência de um conjunto de circunstâncias que podem alterar a realidade da vida quotidiana, quer sejam profissionais (necessidade de procurar um emprego), como familiares (impossibilidade de conciliar a frequência do doutoramento com a vida familiar).

Cabe destacar que 43,8% dos estudantes inquiridos consideram que com a conclusão da licenciatura será fácil/muito fácil encontrar um emprego compatível com a respetiva área de formação, 34,5% dos discentes referem que será difícil/muito difícil e 21,7% afirmam que não sabem. De referir que a esmagadora maioria dos estudantes que exercem uma atividade profissional (98,8%) considera que a conclusão da licenciatura contribuirá para melhorar a condição profissional, conferindo-lhes, como já referimos, maiores possibilidades de mobilidade profissional ascendente, melhores remunerações e novos métodos de trabalho.

Contudo, é importante referir que três quartos (74,4%) dos estudantes que esperam concluir apenas a licenciatura gostariam de regressar mais tarde à universidade para prosseguir os estudos a nível de mestrado e doutoramento, o que confirma, uma vez mais, a já referida tendência de valorização do conhecimento académico.

Quando cruzamos as aspirações e expectativas com o nível de escolaridade da família de origem, constatamos diferenças que merecem particular atenção. As percentagens mais elevadas de estudantes que aspiram concluir o doutoramento encontram-se entre os descendentes de famílias com o ensino secundário e superior (64,3%), valor este que é 15,5 pontos percentuais superior ao dos estudantes oriundos de famílias com o ensino primário (48,8%). Este facto confirma a tese solidamente comprovada da influência das qualificações escolares dos progenitores na formulação das aspirações escolares dos seus descendentes. Ou seja, os estudantes socializados em famílias com elevados níveis de escolarização mais facilmente compreendem os benefícios associados à formação doutoral. Aliado a este fator está o apoio moral e material que os mesmos recebem dos seus progenitores.

Em relação às expectativas, constatamos que, independentemente do nível de escolaridade da família de origem, grande parte dos estudantes inquiridos espera concluir a licenciatura. Contudo, salientam-se algumas diferenças entre os discentes que consideram ser possível concluir o mestrado ou doutoramento. Enquanto os estudantes provenientes de famílias com o ensino primário esperam, em maior proporção, concluir o mestrado (32,9%), os filhos de famílias com o ensino secundário e superior consideram em maior percentagem ser possível virem a concluir o doutoramento (31,3% e 29,3%, respetivamente). Assinala-se

que as expectativas mais elevadas dos filhos de famílias dotadas de maiores qualificações escolares está em linha com o que tem sido encontrado noutros estudos (Cunha, 2012; Gomes, 2013; Marjoribanks, 2003; Tchiwila, 2015).

No que concerne à distribuição das aspirações e das expectativas em função da classe social de origem, verificamos que é entre os descendentes de famílias de “profissionais técnicos e de enquadramento” que as aspirações atingem valores mais elevados, isto é, 70,5% idealizam frequentar o doutoramento. Em sentido contrário, os valores mais baixos concentram-se entre os descendentes de famílias de “empregados executantes” (50,0%) e de “operários industriais” (54,5%). Estes resultados demonstram que as aspirações escolares transportam uma marca “classista”, isto é, a realidade objetiva do contexto social em que o estudante se encontra inserido. Neste sentido, as aspirações dos estudantes provenientes das camadas sociais menos privilegiadas refletem o cálculo dos elevados custos que a frequência do doutoramento representaria para as respetivas famílias.

Relativamente às expectativas escolares, os dados indicam, uma vez mais, que há uma maior moderação dos projetos escolares. Entre os que esperam ficar apenas pelo diploma de licenciatura destacam-se os filhos de “trabalhadores independentes” (48,4%). Por seu turno, os estudantes provenientes de famílias de “operários industriais” (33,3%), bem como os de “profissionais técnicos e de enquadramento” (32,4%), esperam em maior percentagem concluir o doutoramento.

Quadro 9.1 - Aspirações e expetativas escolares por sexo, escolaridade familiar, classe social da família e província de residência (%)

Origens sociais		Aspirações escolares					Expetativas escolares				
		Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Não definidas	Total	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Não definidas	Total
Sexo (N1=954) (N2=959)	Masculino	16,4	20,2	61,6	1,7	100,0	39,9	26,4	31,9	1,7	100,0
	Feminino	18,9	16,0	63,5	1,6	100,0	46,0	24,3	27,9	1,8	100,0
	Total	17,4	18,6	62,4	1,7	100,0	42,3	25,5	30,3	1,8	100,0
Escolaridade Familiar (N1=662) (N2=664)	Ensino primário	23,8	26,2	48,8	1,2	100,0	41,2	32,9	22,4	3,5	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	18,0	16,0	64,0	2,0	100,0	43,3	24,7	31,3	0,7	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	18,7	16,7	63,1	1,5	100,0	41,9	25,8	31,3	1,0	100,0
	Ensino superior	15,7	18,7	64,3	1,3	100,0	42,0	26,4	29,9	1,7	100,0
	Total	18,1	18,4	61,9	1,5	100,0	42,2	26,7	29,7	1,5	100,0
Classe social (N1=644) (N2=649)	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	15,3	23,4	61,3	0,0	100,0	40,5	28,8	30,6	0,0	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	13,0	13,3	70,5	3,2	100,0	38,7	26,1	32,4	2,8	100,0
	Trabalhadores Independentes	17,2	21,0	60,2	1,6	100,0	48,4	21,3	29,3	1,1	100,0
	Empregados Executantes	27,8	22,2	50,0	0,0	100,0	38,9	38,9	22,2	0,0	100,0
	Operários Industriais	22,7	22,7	54,5	0,0	100,0	33,3	31,1	33,3	2,2	100,0
	Total	15,7	18,2	64,3	1,9	100,0	41,4	25,9	31,0	1,7	100,0
Província de residência (N1=954) (N2=959)	Luanda	21,5	19,8	58,7	0,0	100,0	43,5	28,5	28,1	0,0	100,0
	Huíla	13,0	17,2	66,3	3,5	100,0	41,1	22,4	32,8	3,7	100,0
	Total	17,4	18,6	62,4	1,7	100,0	42,3	25,5	30,3	1,8	100,0

Legenda:

(N1) corresponde ao total de respostas relativas às aspirações;

(N2) relativo ao total de respostas concernentes as expetativas.

Cabe destacar que a elevada expectativa escolar dos estudantes provenientes de famílias de “operários industriais” deve ser interpretada com alguma cautela, porquanto este grupo encontra-se sub-representado no estudo, correspondendo apenas a 7,4% (15 casos) do total de estudantes descendentes das distintas classes que esperam concluir o doutoramento. A mesma prudência deve-se ter em conta em relação à elevada percentagem (38,9%) dos descendentes de agregados domésticos de “empregados executantes” que esperam vir a obter um diploma de conclusão do mestrado, pois estes representam apenas 4,1% do total de inquiridos que espera concluir o referido nível de formação (7 casos).

Contudo, salientamos que os estudantes provenientes de famílias menos privilegiadas que esperam concluir os níveis de mestrado e doutoramento representam, como já referimos no capítulo anterior, um conjunto de jovens socialmente seletivo, o que significa dizer que outro tipo de correlação seria observado se estudássemos as expectativas escolares dos estudantes do ensino secundário em função da classe social de origem. Dito isto, podemos presumir que as elevadas expectativas dos estudantes oriundos de famílias de “operários industriais” e de “empregados executantes” resultam também das transformações no sistema de ensino superior angolano, caracterizadas pelo crescimento do número de bolsas de estudos destinadas à formação de mestres e doutores. A título de exemplo, dados estatísticos indicam que, no período compreendido entre 1993 e 2002, foram disponibilizadas 209 bolsas de estudo externas para frequência de mestrado e 250 para doutoramento (UTG/PNFQ, 2016: 15).

Nos anos que se seguiram, 2003 a 2014, registou-se um incremento significativo das referidas bolsas, ou seja, face ao período anterior verificou-se uma taxa de crescimento de 185% e 127% das bolsas destinadas à formação de mestres e doutores, respetivamente. Face a esse contexto, grande parte dos estudantes inquiridos, particularmente os descendentes de famílias com reduzidos recursos escolares e económicos, esperam poder beneficiar das referidas bolsas para dar segmento à sua formação.

Uma última leitura do quadro em análise permite constatar que os estudantes inquiridos na província da Huíla, comparativamente aos seus pares da província de Luanda, idealizam em maior percentagem concluir o doutoramento (66,3% contra 58,7%). Contudo, quando analisamos as expectativas verificamos uma certa proximidade da percentagem de estudantes de ambas as províncias que espera concluir apenas a licenciatura. Esta proximidade das expectativas escolares resulta, uma vez mais, da reduzida oferta nacional de cursos de mestrado e doutoramento.

Analisando agora as aspirações e as expectativas em função da trajetória escolar, constatamos que, independentemente da ocorrência ou não de retenções e de interrupções, os

estudantes referem com maior incidência que aspiram concluir o doutoramento. Estes resultados revelam o quanto os discentes inquiridos valorizam a formação doutoral, pois, como já referimos, esperam que esta lhes confira maior legitimidade social para o exercício de profissões altamente qualificadas (quadros 9.2 e 9.3).

Relativamente às expectativas escolares, os dados apurados indicam, uma vez mais, a existência de processos de moderação dos projetos escolares, sendo a licenciatura o nível máximo de formação mais referido tanto pelos estudantes sem interrupções, como pelos estudantes com apenas uma interrupção.

No entanto, surpreendentemente, os discentes com duas ou mais interrupções esperam, em maior percentagem, concluir o mestrado (quadros 9.3). Este descompasso entre a trajetória escolar anterior (em termos de interrupções) e as expectativas pode compreender-se face à ocorrência de eventuais alterações na respetiva condição social da família de origem (por via de mobilidade social ascendente). Por outras palavras, as expectativas dos estudantes com duas ou mais interrupções teriam sido formuladas com base na melhoria da situação social da família. Esta evidência resulta da análise de uma pergunta aberta sobre os motivos que levaram os estudantes com interrupções a retornarem aos estudos, salientando-se com maior incidência o fator em referência.

Um outro fator aliado a este descompasso é a existência de uma atitude proactiva por parte dos referidos estudantes em relação à formação. Estes resultados parecem demonstrar ainda que os referidos discentes são portadores de uma “ambição reforçada” face ao seu percurso escolar anterior.

Quadro 9.2 - Aspirações e expetativas escolares segundo as reprovações (%)

Aspirações e expetativas escolares		Sem reprovação	Uma reprovação	Duas ou mais reprovações	Total
Aspirações (N=954)	Licenciatura	17,5	17,8	16,4	17,4
	Mestrado	19,7	15,9	20,5	18,6
	Doutoramento	62,0	64,1	60,2	62,4
	Não definidas	0,9	2,2	2,9	1,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Expetativas (N=959)	Licenciatura	40,3	46,8	39,5	42,3
	Mestrado	27,8	21,2	27,3	25,5
	Doutoramento	30,6	30,1	30,2	30,3
	Não definidas	1,3	1,9	2,9	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Quadro 9.3 - Aspirações e expetativas escolares segundo as interrupções (%)

Aspirações e expetativas escolares		Sem interrupções	Uma Interrupção	Duas ou mais Interrupções	Total
Aspirações (N= 951)	Licenciatura	17,5	19,2	6,7	17,5
	Mestrado	17,7	25,6	26,7	18,5
	Doutoramento	63,1	53,8	66,7	62,4
	Não definidas	1,7	1,3	0,0	1,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Expetativas (N= 956)	Licenciatura	42,9	40,5	20,0	42,4
	Mestrado	24,8	27,8	46,7	25,4
	Doutoramento	30,3	31,6	33,3	30,4
	Não definidas	2,0	0,0	0,0	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Quanto à distribuição das aspirações e das expetativas escolares em função da área de formação, constatamos que são os discentes de “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde” (73,8%), bem como os de “economia” (69,2%), que mais pretendem concluir o doutoramento. Porém, não deixa de ser expressiva a percentagem de estudantes de outras áreas de formação que aspiram concluir o referido nível de formação (normalmente acima de 60% dos casos, com uma única exceção dos estudantes de “ciências, engenharias e tecnologias”, com 56,0%) (veja-se o quadro 9.4).

No que concerne às expetativas escolares, os dados revelam que a licenciatura é o nível de formação mais referido pelos estudantes das áreas de “economia”, “ciências médicas, de

saúde e tecnologia de saúde” e “ciências, engenharias e tecnologia”. Em contrapartida, são os discentes de “ciências da educação” que referem com maior incidência que esperam vir a concluir o doutoramento (quadro 9.4). Este resultado pode explicar-se, por um lado, com o crescimento da oferta de formação pós-graduada em ciências da educação a nível nacional. Por outro lado, é uma estratégia de futura inserção nos escalões do topo da carreira docente do ensino geral e de ingresso no corpo docente do ensino superior.

Quadro 9.4 - Aspirações e expetativas escolares segundo a área de formação frequentada pelos estudantes no ensino superior (%)

Aspirações e expetativas escolares		CE	CET	CMSTS	DTO	ECON	Total
Aspirações (N= 954)	Licenciatura	17,5	18,8	14,3	16,1	16,3	17,4
	Mestrado	19,2	22,0	11,9	19,5	11,8	18,6
	Doutoramento	61,5	56,0	73,8	64,4	71,9	62,4
	Não definidas	1,8	3,2	0,0	0,0	0,0	1,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Expetativas (N= 959)	Licenciatura	31,0	41,9	50,0	59,8	60,8	42,3
	Mestrado	28,5	29,6	19,0	19,5	15,7	25,5
	Doutoramento	38,3	25,6	31,0	20,7	23,5	30,3
	Não definidas	2,3	2,9	0,0	0,0	0,0	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências, engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON – Economia.

9.2. Aspirações e expetativas profissionais

Para além dos projetos escolares, procurámos conhecer as aspirações e as expetativas profissionais dos estudantes inquiridos no âmbito da presente tese. Para o efeito, recorremos a um conjunto de indicadores que permitem analisar a evolução diacrónica dos projetos profissionais. Os resultados obtidos indicam que, independentemente do tempo de referência da análise, a grande maioria dos discentes pretende desempenhar profissões inseridas no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” de acordo com a classificação internacional das profissões (Quadro 9.5). Esta categoria reúne as profissões mais prestigiadas tanto social como economicamente.

Cabe destacar o significado sociológico destes dados, pois refletem a perceção que os estudantes têm da carência nacional de quadros e profissionais altamente qualificados, bem

como o otimismo quanto ao futuro do país. Dito isto, salientamos, uma vez mais, que estamos a falar de projetos profissionais de estudantes universitários que representam um segmento socialmente seletivo, o que significa que podem efetivamente aspirar integrar esse grupo de profissões do topo.

É importante referir que 58,5% do total de inquiridos idealiza desempenhar as respetivas profissões no setor estatal e 27,0% aspiram constituir a sua própria empresa. Este resultado realça a necessidade da formulação constante de políticas públicas destinadas à promoção do empreendedorismo juvenil, pois só assim estes estudantes concretizarão as respetivas aspirações.

Quadro 9.5 - Evolução das aspirações e das expetativas de inserção profissionais (%)

Aspirações e expetativas profissionais	1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
	EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total
Aspirações	93,3 (900)	6,7 (65)	100,0 (965)	95,1 (910)	4,9 (47)	100,0 (957)	92,6 (872)	7,4 (70)	100,0 (942)
Expetativas	96,4 (902)	3,6 (34)	100,0 (936)	96,1 (897)	3,9 (36)	100,0 (933)	93,4 (844)	6,6 (60)	100,0 (904)

Legenda:

EPIC – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; OGP – Outros grupos profissionais.

De forma a complementar a análise das aspirações e das expetativas dos estudantes, procedemos ao cruzamento destas variáveis com outras que remetem, por um lado, para as origens e perfis sociais e, por outro lado, para os trajetos escolares.

Como se vê nos quadros 9.6 e 9.7, não há variações expressivas das aspirações e das expetativas profissionais dos estudantes inquiridos em função da composição sexual, do nível de escolaridade e da classe social da família de origem nos tempos de referência analisados. Por outras palavras, à semelhança do verificado na análise anterior, a esmagadora maioria dos estudantes projeta inserir-se profissionalmente no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas”. Estes resultados demonstram o otimismo dos projetos profissionais dos estudantes, podendo o mesmo compreender-se face às suas origens sociais, pois 60,9% dos discentes inquiridos são oriundos dos setores de classe mais privilegiados. Aliado a este fator, podemos salientar, como já foi dito, a falta de quadros nacionais em domínios profissionais estratégicos, “tendo em vista um maior e melhor desempenho das instituições, nomeadamente, da administração pública, central e local, das empresas e das organizações da sociedade civil” (UTG/PNFQ, 2015: 17).

Quadro 9.6 - Aspirações profissionais por origens e sociais perfis (%)

Origens e perfis sociais		1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
		EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total
Sexo (N1=965; N2=957; N3=942)	Masculino	93,3	6,7	100,0	95,5	4,5	100,0	92,8	7,2	100,0
	Feminino	93,2	6,8	100,0	94,4	5,6	100,0	92,2	7,8	100,0
	Total	93,3	6,7	100,0	95,1	4,9	100,0	92,6	7,4	100,0
Escolaridade familiar (N1=670; N2=664; N3=654)	Ensino primário	94,2	5,8	100,0	96,5	3,5	100,0	91,8	8,2	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	92,9	7,1	100,0	95,5	4,5	100,0	92,1	7,9	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	91,8	8,2	100,0	94,8	5,2	100,0	91,4	8,6	100,0
	Ensino superior	90,5	9,5	100,0	93,1	6,9	100,0	91,3	8,7	100,0
	Total	91,9	8,1	100,0	94,6	5,4	100,0	91,6	8,4	100,0
Classe social (N1=653; N2=649; N3=641)	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	94,6	5,4	100,0	97,3	2,7	100,0	91,7	8,3	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	93,0	7,0	100,0	93,7	6,3	100,0	93,0	7,0	100,0
	Trabalhadores Independentes	93,7	6,3	100,0	95,8	4,2	100,0	91,0	9,0	100,0
	Empregados Executantes	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0
	Operários Industriais	91,1	8,9	100,0	95,6	4,4	100,0	93,0	7,0	100,0
	Total	93,6	6,4	100,0	95,2	4,8	100,0	92,4	7,6	100,0

Legenda:

EPIC – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; OGP – Outros grupos profissionais.

(N1) corresponde ao total de respostas relativas às aspirações imediatas;

(N2) relativo ao total de respostas concernentes às aspirações no prazo de 5 anos;

(N3) respeitante total de respostas relativas às aspirações no prazo de 10 anos.

Quadro 9.7 - Expetativas profissionais por origens e sociais perfis (%)

Origens e perfis sociais		1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
		EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total
Sexo (N1=936; N2=933; N3=904)	Masculino	96,6	3,4	100,0	95,9	4,1	100,0	93,4	6,6	100,0
	Feminino	96,0	4,0	100,0	96,5	3,5	100,0	93,3	6,7	100,0
	Total	96,4	3,6	100,0	96,1	3,9	100,0	93,4	6,6	100,0
Escolaridade familiar (N1=646; N2=645; N3=625)	Ensino primário	97,6	2,4	100,0	98,8	1,2	100,0	93,9	6,1	100,0
	1º Ciclo do ensino secundário	95,3	4,7	100,0	93,9	6,1	100,0	91,7	8,3	100,0
	2º Ciclo do ensino secundário	94,8	5,2	100,0	95,8	4,2	100,0	92,2	7,8	100,0
	Ensino superior	95,5	4,5	100,0	95,0	5,0	100,0	91,8	8,2	100,0
	Total	95,5	4,5	100,0	95,5	4,5	100,0	92,2	7,8	100,0
Classe social (N1=635; N2=629; N3=613)	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	98,1	1,9	100,0	98,1	1,9	100,0	93,3	6,7	100,0
	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	96,5	3,5	100,0	96,0	4,0	100,0	94,1	5,9	100,0
	Trabalhadores Independentes	97,3	2,7	100,0	97,3	2,7	100,0	92,3	7,7	100,0
	Empregados Executantes	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0
	Operários Industriais	93,0	7,0	100,0	92,7	7,3	100,0	92,7	7,3	100,0
	Total	96,9	3,1	100,0	96,7	3,3	100,0	93,5	6,5	100,0

Legenda:

EPIC – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; OGP – Outros grupos profissionais.

(N1) corresponde ao total de respostas relativas às expetativas imediatas;

(N2) relativo ao total de respostas concernentes às expetativas no prazo de 5 anos;

(N3) respeitante total de respostas relativas às expetativas no prazo de 10 anos.

No quadro 9.8, observa-se que os projetos profissionais dos estudantes pouco diferem em função da existência ou não de reprovações. Em sentido contrário, constata-se que a percentagem de estudantes com uma interrupção que aspiram vir a desempenhar profissões inseridas no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” é cerca de 10 pontos percentuais superior à dos seus pares com duas ou mais interrupções (no terceiro tempo de referência).

Em relação às expectativas (imediatas e no prazo de 10 anos), observa-se que as diferenças mantêm-se com particular desvantagem para os discentes com duas ou mais interrupções da formação. Este facto pode compreender-se face às origens sociais dos mesmos, ou seja, grande parte destes estudantes são oriundos de famílias com baixos níveis de escolaridade (ensino primário) que desempenham atividades profissionais inseridas na economia informal, o que pressupõe a existência de menor capital social e, conseqüentemente, menor acesso à informação sobre a oferta profissional em determinadas áreas de grande prestígio.

Além disso, a menor referência do subgrupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” por parte dos estudantes com duas ou mais interrupções pode hipoteticamente ser atribuída a que os mesmos possam ter de interromper novamente a formação por um conjunto variado de situações, como, por exemplo, impossibilidade de conciliar a frequência da licenciatura com o exercício de uma atividade profissional.

Quadro 9.8 - Aspirações profissionais segundo a trajetória escolar (%)

Aspirações e expectativas profissionais	Trajetória escolar	1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
		EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total	EPIC	OGP	Total
Aspirações	Sem reprovações	95,6	4,4	100,0	96,0	4,0	100,0	93,5	6,5	100,0
	Uma reprovação	91,9	8,1	100,0	94,3	5,7	100,0	91,7	8,3	100,0
	Duas ou mais reprovações	89,5	10,5	100,0	94,2	5,8	100,0	91,7	8,3	100,0
	Total	93,3	6,7	100,0	95,1	4,9	100,0	92,6	7,4	100,0
		(900)	(65)	(965)	(910)	(47)	(957)	(872)	(70)	(942)
	Sem interrupções	93,7	6,3	100,0	95,1	4,9	100,0	92,5	7,5	100,0
	Uma interrupção	89,9	10,1	100,0	96,1	3,9	100,0	94,7	5,3	100,0
	Duas ou mais interrupções	85,7	14,3	100,0	84,6	15,4	100,0	84,6	15,4	100,0
Total	93,2	6,8	100,0	95,1	4,9	100,0	92,5	7,5	100,0	
	(897)	(65)	(962)	(907)	(47)	(954)	(869)	(70)	(939)	
Expectativas	Sem reprovações	97,2	2,8	100,0	96,3	3,7	100,0	94,1	5,9	100,0
	Uma reprovação	95,5	4,5	100,0	96,4	3,6	100,0	92,6	7,4	100,0
	Duas ou mais reprovações	95,8	4,2	100,0	95,2	4,8	100,0	92,6	7,4	100,0
	Total	96,4	3,6	100,0	96,1	3,9	100,0	93,4	6,6	100,0
		(902)	(34)	(936)	(897)	(36)	(933)	(844)	(60)	(904)
	Sem interrupções	96,2	3,7	100,0	96,0	4,0	100,0	92,9	7,1	100,0
	Uma interrupção	100,0	0,0	100,0	98,7	2,3	100,0	100,0	0,0	100,0
	Duas ou mais interrupções	85,7	14,3	100,0	92,3	7,7	100,0	81,8	18,2	100,0
Total	96,4	3,6	100,0	96,1	3,8	100,0	93,3	6,7	100,0	
	(899)	(34)	(933)	(894)	(36)	(930)	(841)	(60)	(901)	

Legenda: EPIC – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; OGP – Outros grupos profissionais.

Considerando que os projetos profissionais dos estudantes tendem a concentrar-se no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, procurámos identificar os subgrupos profissionais mais representados dentro desta categoria. No quadro 9.9 podemos observar que grande parte dos estudantes projeta inserir-se nos seguintes subgrupos profissionais: especialistas em engenharia, professores do ensino secundário, especialistas em assuntos jurídicos, professores do ensino superior, especialistas em economia¹⁰² finanças e contabilidade, especialistas em ciências sociais e religiosas, e médicos.

¹⁰² Na classificação internacional das profissões os economistas estão enquadrados no subgrupo dos especialistas em ciências sociais e religiosas. Porém, para efeitos de análise, optou-se por agregar a

Quadro 9.9 - Evolução das aspirações e expetativas profissionais (%)

Subgrupos profissionais	Aspirações			Expetativas		
	1º Imediatas	2º No prazo de 5 anos	3º No prazo de 10 anos	1º Imediatas	2º No prazo de 5 anos	3º No prazo de 10 anos
Especialistas em engenharias	28,6	28,2	28,4	25,4	26,2	27,1
Professores do ensino secundário	22,2	26,0	15,5	34,2	30,5	17,4
Especialistas em economia, finanças e contabilidade	16,5	16,4	18,0	15,6	16,0	17,1
Especialistas em assuntos jurídicos	12,3	10,0	11,9	9,7	9,7	11,2
Professores do ensino superior	12,0	12,5	18,7	8,8	11,4	19,4
Médicos	6,3	4,9	5,6	4,7	4,9	5,5
Especialistas em ciências religiosas	2,1	1,9	2,0	1,6	1,4	2,3
Total	100,0 (868)	100,0 (889)	100,0 (889)	100,0 (857)	100,0 (883)	100,0 (831)

Uma leitura mais fina do quadro em referência permite constatar que a percentagem de estudantes que idealizam vir a desempenhar profissões inseridas no subgrupo dos professores do ensino secundário reduz-se do 2º para o 3º tempo de referência, passando de 26% para 15,5%. Em sentido contrário, observa-se um ligeiro crescimento da percentagem de estudantes que projeta desempenhar profissões que remetem para o subgrupo dos professores do ensino superior. O mesmo padrão pode ser observado na análise das expetativas profissionais. Estes resultados indicam que muitos dos estudantes que projetam inserir-se profissionalmente no subgrupo dos professores do ensino secundário pretendem no futuro desempenhar as mesmas funções no ensino superior, nível este que é mais prestigiado socialmente.

Para compreendermos mais amplamente a distribuição das aspirações e das expetativas profissionais dos estudantes, procurámos verificar em que medida os subgrupos profissionais mais referidos coincidem ou se afastam das áreas de formação que os mesmos frequentavam no momento do inquérito. Por opção metodológica nesta secção da tese optou-se por desagregar os estudantes de ciências humanas, sociais, artes e letras em duas áreas nomeadamente economia e direito.

profissão de economista ao subgrupo dos especialistas em finanças e contabilidade. Tal fato resulta das especificidades da referida profissão que muito diferem das demais ciências sociais.

Como se vê nos quadros 9.10 e 9.11, independentemente do tempo de referência de análise, há uma altíssima correlação entre a frequência de áreas como ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde, ciências, engenharia e tecnologia, direito, bem como economia, e a projeção de inserção profissional nos subgrupos dos médicos, especialistas em engenharias, assuntos jurídicos, e em economia, contabilidade e finanças, respectivamente. Este resultado revela o otimismo destes estudantes no que diz respeito à possibilidade de virem a inserir-se profissionalmente nas respectivas áreas de formação. Esta confiança no futuro resulta, como já referimos, das respectivas origens sociais (privilegiadas), da sua condição de universitários e, ainda, da carência de quadros nacionais para as respectivas áreas.

Quadro 9.10 - Evolução das aspirações profissionais por áreas de formação (%)

Tempo de referência das aspirações	Áreas de formação	Especialistas em engenharia	Professores do ensino secundário	Especialistas em economia, contabilidade e finanças	Especialistas em assuntos jurídicos	Professores do ensino superior	Médicos	Especialistas em ciências sociais	Total
1º Imediatas (N= 868)	CE	4,0	51,4	2,0	6,6	27,7	3,1	5,1	100,0
	CET	95,1	3,3	0,0	0,4	0,4	0,8	0,0	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	2,3	0,0	95,3	2,3	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	2,1	94,4	0,7	2,8	0,0	0,0	100,0
	Total	28,6	22,2	16,5	12,3	12,0	6,3	2,1	100,0
2º No prazo de 5 anos (N= 889)	CE	2,5	60,4	1,4	2,5	28,1	0,3	4,7	100,0
	CET	95,7	2,4	0,4	0,0	1,6	0,0	0,0	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	3,4	1,1	90,8	4,6	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	3,4	93,9	0,7	1,4	0,7	0,0	100,0
	Total	28,2	26,0	16,4	10,0	12,5	4,9	1,9	100,0
3º No prazo de 10 anos (N= 857)	CE	3,8	37,2	2,9	5,6	44,9	1,2	4,4	100,0
	CET	94,7	0,8	2,1	0,4	1,2	0,0	0,8	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	2,4	1,2	95,3	1,2	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	1,4	94,5	0,7	2,1	1,4	0,0	100,0
	Total	28,4	15,5	18,0	11,9	18,7	5,6	2,0	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências, engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Quadro 9.11 - Evolução das expectativas profissionais por áreas de formação (%)

Tempo de referência das aspirações	Áreas de formação	Especialistas em engenharia	Professores do ensino secundário	Especialistas em economia, contabilidade e finanças	Especialistas em assuntos jurídicos	Professores do ensino superior	Médicos	Especialistas em ciências sociais	Total
1º Imediatas (N= 886)	CE	0,5	74,6	0,0	1,4	19,7	0,0	3,8	100,0
	CET	92,1	7,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	4,6	1,1	93,1	1,1	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	4,1	94,5	0,0	1,4	0,0	0,0	100,0
	Total	25,4	34,2	15,6	9,7	8,8	4,7	1,6	100,0
2º No prazo de 5 anos (N= 883)	CE	0,8	68,9	1,1	2,2	24,4	0,0	2,5	100,0
	CET	92,7	4,5	0,4	0,0	2,0	0,0	0,4	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	4,6	1,1	89,7	4,6	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	4,1	91,2	0,0	2,7	0,7	1,4	100,0
	Total	26,2	30,5	16,0	9,7	11,4	4,9	1,4	100,0
3º No prazo de 10 anos (N= 831)	CE	3,0	41,3	0,9	46,2	3,3	0,6	4,6	100,0
	CET	93,9	2,2	0,4	2,2	0,4	0,0	0,9	100,0
	CMSTS	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	DTO	0,0	2,4	1,2	1,2	95,3	0,0	0,0	100,0
	ECON	0,0	1,4	93,8	2,1	0,0	1,4	1,4	100,0
	Total	27,1	17,4	17,1	19,4	11,2	5,5	2,3	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências, engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Cabe destacar que a análise da evolução dos projetos profissionais em função da composição sexual das áreas de formação permite identificar diferenças entre os estudantes de ciências da educação (quadros 9.12 e 9.13). Independentemente do tempo de referência de análise, as raparigas projetam em maior percentagem vir a desempenhar profissões inseridas no subgrupo dos professores do ensino secundário. Este resultado revela a existência de desigualdades de género relativamente à possibilidade de as raparigas dos cursos de ciências da educação virem a exercer outras profissões mais prestigiadas, como, por exemplo, aquelas inseridas nos subgrupos dos professores do ensino superior e dos engenheiros (ver anexos B-N).

A masculinização tanto das aspirações como das expectativas de inserção profissional no subgrupo dos professores do ensino superior, provavelmente, está associada às desigualdades deste setor profissional. Apesar de não existirem em Angola mecanismos restritivos, a percentagem de mulheres inseridas profissionalmente no subgrupo em referência é muito baixa. A título de exemplo, dados referentes ao ano letivo de 2016 indicam que as mulheres representavam apenas um quarto (24,8%) do total de docentes do ensino superior (MES, 2016: 18). Por aqui podemos ver o impacto das desigualdades de género no acesso aos subgrupos mais prestigiados da atividade docente.

Quadro 9.12 - Aspirações profissionais dos estudantes de ciências da educação por sexos (%)

Sexo	1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
	PES	OGP	Total	PES	OGP	Total	PES	OGP	Total
Masculino	47,9 (103)	52,2 (112)	100,0 (215)	58,0 (126)	42,0 (91)	100,0 (217)	32,4 (67)	67,6 (140)	100,0 (207)
Feminino	57,0 (77)	42,9 (58)	100,0 (135)	64,0 (91)	36,0 (51)	100,0 (142)	44,8 (60)	55,2 (74)	100,0 (134)
Total	51,4 (180)	48,6 (170)	100,0 (350)	60,4 (217)	39,6 (142)	100,0 (359)	37,2 (127)	62,8 (214)	100,0 (341)

Legenda: PES – Professores do ensino secundário; OGP – Outros grupos profissionais.

Quadro 9.13 - Expetativas profissionais dos estudantes de ciências da educação por sexos (%)

Sexo	1º Imediatas			2º No prazo de 5 anos			3º No prazo de 10 anos		
	PES	OGP	Total	PES	OGP	Total	PES	OGP	Total
Masculino	70,0 (156)	30,0 (67)	100,0 (223)	64,7 (139)	35,3 (76)	100,0 (215)	33,3 (66)	66,7 (132)	100,0 (198)
Feminino	81,6 (120)	18,4 (27)	100,0 (147)	75,2 (109)	24,8 (36)	100,0 (145)	53,4 (70)	46,6 (61)	100,0 (131)
Total	74,6 (276)	25,4 (94)	100,0 (370)	68,9 (248)	31,1 (112)	100,0 (360)	41,3 (136)	58,7 (193)	100,0 (329)

Legenda: PES – Professores do ensino secundário; OGP – Outros grupos profissionais.

Finalmente, procurou-se identificar os 3 principais fatores que os estudantes das diversas áreas consideram mais importantes para a escolha de uma profissão. Os resultados apurados revelam os seguintes padrões:

1. Os estudantes dos cursos de “ciências da educação” assinalam, de forma mais acentuada, fatores como possibilidade de enriquecer culturalmente, contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país e desenvolver-se intelectualmente.
2. Os discentes de “ciências, engenharias e tecnologias” referem, com maior realce, que a escolha da atividade profissional tem como base a possibilidade de liderar uma equipa, elevada autonomia profissional e possibilidade de criar algo com que se identifiquem;
3. Os estudantes de “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde” apontam, de forma mais acentuada, fatores com boa remuneração, desejo de contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país, e busca de elevada autonomia no trabalho;
4. Já os estudantes de “direito” assemelham-se aos seus pares referidos no ponto anterior ao salientarem fatores como boa remuneração e desejo de contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país. Porém, demarcam-se pela possibilidade de desenvolver-se intelectualmente.
5. Os discentes que frequentam a área de “economia” apontam, de forma mais acentuada, fatores como boa remuneração, possibilidade de exercer um trabalho essencialmente individual e ter uma profissão ou cargo de prestígio;

Estes resultados confirmam o carácter dinâmico dos atributos de valorização das futuras profissões, podendo os estudantes convergir ou divergir na “valorização da dimensão intrínseca da atividade profissional”, salientando fatores como a possibilidade de exercer um trabalho individual e elevada autonomia no trabalho. Para além destes fatores relacionados com a dimensão intrínseca do trabalho, os estudantes valorizam a dimensão “extrínseca da remuneração e do prestígio” (Mauritti, 2003: 142). Salienta-se ainda que estes resultados acentuam a valorização tanto dos atributos autocentrados do trabalho (desenvolver-se intelectualmente), como dos fatores sociocentrados (contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país).

9.3. Variáveis preditoras das aspirações e expetativas

Para fechar o presente capítulo, pretendemos identificar as variáveis preditoras das aspirações e das expetativas dos estudantes inquiridos. Por outras palavras, procuramos compreender que propriedades sociais e escolares têm maior influência na configuração dos projetos escolares e profissionais. Para o efeito, à semelhança da metodologia utilizada por Gomes (2013), seleccionamos um conjunto de variáveis consideradas preditivas no âmbito dos estudos que abordam a problemática em referência, tais como: sexo, escolaridade familiar, classe social de origem, província de residência, número de reprovações e áreas de formação.

Com base no modelo de análises multivariadas de regressão logística procuramos compreender o impacto destas variáveis sobre:

- i) A formulação de aspirações e de expetativas escolares moderadas (licenciatura) ou elevadas (mestrado ou doutoramento);
- ii) A formulação de aspirações e de expetativas profissionais moderadas (profissões de prestígio moderado) ou elevadas (profissões de alto prestígio).

Para realização das análises multivariadas de regressão logística tivemos de reduzir o número de categorias de algumas variáveis independentes das quais salientamos em particular o nível de escolaridade classe social, as áreas de formação. Relativamente à primeira variável, optou-se por agregar nas seguintes categorias: 2º ciclo do ensino secundário ou menos *versus* ensino superior.

Quanto a classificação dicotómica de classes (“populares” *versus* “médias e altas”), seguiu-se em parte o mesmo padrão realizado por Machado, Matias e Leal (2005). Fazem parte

das “classes médias e altas” as famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” e os agregados domésticos de “profissionais técnicos e de enquadramento”. As “classes populares” correspondem às categorias de “trabalhadores independentes”, “empregados executantes” e os “operários industriais”. A opção por agregar os “trabalhadores independentes” a esta última categoria decorre do facto de grande parte dos membros destas famílias terem profissões inseridas no grupo 5 da Classificação Nacional de Profissões (no caso das mães) e no grupo 7 (no caso dos pais).

No que concerne às áreas de formação optou-se por agrega-las em duas categorias. A primeira “áreas de prestígio moderado” corresponde aos cursos que remetem para as “ciências da educação” e “economia”. Fazem parte das “áreas de prestígio elevado” as “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”, “ciências, engenharias e tecnologias” e “direito”.

Dito isto, levanta-se a seguinte questão: *quais as variáveis sociais e escolares que têm maior impacto na formulação das aspirações e das expectativas escolares?*

O quadro 9.14 permite constatar que nem todas as variáveis têm uma relação estatisticamente significativa com a formulação dos projetos escolares estudantes destacando-se, no caso das aspirações, a variável província de residência e, no caso das expectativas, a área de formação. Por outras palavras, observa-se que:

- a) São os estudantes residentes na província da Huíla que revelam maior probabilidade de aspirar vir a concluir os níveis os níveis mais elevados de escolarização;
- b) Os estudantes que frequentam áreas de formação de prestígio moderado revelam maior probabilidade de esperar vir a concluir os níveis de mestrado e doutoramento.

**Quadro 9.14 - Variáveis preditoras das aspirações e expetativas escolares
(regressão logística binária)**

Variáveis preditoras	Aspirações escolares		Expetativas escolares	
	Licenciatura vs. Mestrado/Doutoramento		Licenciatura vs. Mestrado/Doutoramento	
	B	S.E	B	S.E
Sexo	0,472	0,272	0,236	0,207
Escolaridade familiar	0,344	0,334	0,147	0,251
Classe social de origem	-0,005	0,327	0,038	0,252
Província de residência	-0,857*	0,287	-0,179	0,208
Reprovações	0,130	0,268	0,358	0,206
Área de formação	-0,434	0,263	-0,404**	0,200
Nagelkerke R ²	0,057		0,023	

Legenda:

* Para $p < 0,05$

** Para $p < 0,001$

Variáveis independentes: sexo (0 – feminino; 1 – masculino); escolaridade familiar (0 – 2º ciclo do secundário ou menos; 1 – ensino superior); classe social (0 – populares; 1 – médias/altas); província de residência (0 – Huíla; 1 – Luanda); número de reprovações (0 – uma ou mais reprovações; 1 – sem retenções); áreas de formação (0 – prestígio moderado; 1 – prestígio elevado).

Variáveis dependentes: aspirações escolares (0 – Licenciatura; 1 – Mestrado/Doutoramento); expetativas escolares (0 – Licenciatura; 1 – Mestrado/Doutoramento).

Antes de analisarmos as variáveis que maior impacto têm na formulação dos projetos profissionais dos estudantes, procedeu-se à agregação dos subgrupos profissionais mais referenciados em duas categorias de prestígio, nomeadamente, “moderado” e “elevado”. A primeira categoria compreende os subgrupos dos especialistas em economia, finanças e contabilidade, especialistas em ciências sociais e religiosas e dos professores do ensino secundário e superior. Já a segunda categoria (prestígio elevado) remete para os subgrupos dos especialistas em engenharia, assuntos jurídicos e dos médicos.

Da leitura e análise do quadro 9.15 podemos chegar as seguintes conclusões:

1. Os estudantes sem reprovações revelam maior probabilidade de aspirar vir a desempenhar profissões de elevado prestígio no primeiro tempo de referência;
2. São os discentes que frequentam áreas de maior prestígio que mais probabilidade têm de idealizar inserir-se profissionalmente nos subgrupos profissionais de elevado prestígio nos 3 tempos de referência analisados, verificando-se o mesmo nas expetativas;
3. São os estudantes residentes na província da Huíla que revelam maior probabilidade de se inserir profissionalmente em profissões de elevado prestígio no prazo de 5 anos.

Quadro 9.15 - Variáveis preditoras das aspirações e expetativas escolares (regressão logística binária)

Tempos de referência	Variáveis preditoras	Aspirações profissionais		Expetativas profissionais	
		Prestígio moderado vs. elevado		Prestígio moderado vs. elevado	
		B	S.E	B	S.E
1º Imediatas	Sexo	-0,464	0,342	-0,250	0,423
	Escolaridade familiar	-0,173	0,394	0,582	0,476
	Classe social de origem	0,271	0,405	0,349	0,464
	Província de residência	-0,148	0,333	-0,467	0,404
	Reprovações	0,852*	0,335	0,458	0,386
	Área de formação	4,421**	0,336	5,768**	0,515
	Constante	-2,617	0,460	-4,234	0,682
	Nagelkerke R ²	0,691		0,793	
2º No prazo de 5 anos	Sexo	-0,109	0,431	-0,335	0,414
	Escolaridade familiar	0,053	0,490	0,196	0,463
	Classe social de origem	-0,449	0,523	-0,130	0,471
	Província de residência	-0,697	0,428	-0,854*	0,411
	Reprovações	0,385	0,409	0,124	0,382
	Área de formação	6,028**	0,528	5,801**	0,520
	Constante	-3,431	0,647	-3,358	0,622
	Nagelkerke R ²	0,815		0,788	
3º No prazo de 10 anos	Sexo	-0,057	0,356	-0,246	0,351
	Escolaridade familiar	0,380	0,417	0,301	0,403
	Classe social de origem	-0,326	0,426	0,073	0,411
	Província de residência	-0,605	0,356	-0,386	0,343
	Reprovações	0,076	0,345	0,081	0,332
	Área de formação	4,715**	0,357	4,647**	0,370
	Constante	-2,461	0,473	-2,932	0,499
	Nagelkerke R ²	0,724		0,704	

Legenda:

*Para $p < 0,05$

**Para $p < 0,001$

Variáveis independentes: sexo (0 – feminino; 1 – masculino); escolaridade familiar (0 – 2º ciclo do secundário ou menos; 1 – ensino superior); classe social (0 – populares; 1 – médias/altas); província de residência (0 – Huíla; 1 – Luanda); número de reprovações (0 – uma ou mais reprovações; 1 – sem retenções); áreas de formação (0 – prestígio moderado; 1 – prestígio elevado).

Variáveis dependentes: aspirações profissionais (0 – prestígio moderado; 1 – prestígio elevado); expetativas profissionais (0 – prestígio moderado; 1 – prestígio elevado).

9.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo analisamos um conjunto de indicadores que permitiram, por um lado, caracterizar as aspirações e expectativas (escolares e profissionais) dos estudantes e, por outro lado, procurámos compreender como se configuram estas orientações de futuro tendo em conta um conjunto de variáveis que remetem tanto para origens e perfis sociais, como para o contexto escolar.

A análise efetuada permite concluir que as aspirações escolares dos estudantes são muito elevadas, almejando concluir os níveis mais elevados de escolarização. Porém, as expectativas dos mesmos revelam maior moderação dos projetos escolares, por outras palavras, grande parte dos estudantes considera que concluirá apenas a licenciatura. Tal facto pode compreender-se, por um lado, face à reduzida oferta e diversificação da formação pós-graduada ministrada no país. Por outro lado, decorre de um conjunto de circunstâncias que podem alterar a realidade da vida quotidiana, quer sejam profissionais (necessidade de procurar um emprego), como familiares (impossibilidade de conciliar a frequência do doutoramento com a vida familiar).

Relativamente à composição das aspirações e expectativas escolares em função das origens e perfis sociais, bem como do contexto escolar, a abordagem desenvolvida permitiu-nos chegar às seguintes conclusões:

1. Tanto as raparigas como os rapazes idealizam vir a concluir os níveis mais elevados de escolarização (doutoramento). Por sua vez, a percentagem de raparigas que espera concluir a licenciatura é ligeiramente maior comparativamente à dos rapazes;
2. Os estudantes descendentes de famílias mais dotadas de capitais escolares e económicos são os que mais ambicionam concluir o doutoramento. Este resultado pode compreender-se face aos contextos em que os referidos estudantes foram socializados, isto é, em famílias com elevados níveis de escolarização, o que lhes permitiu mais facilmente compreenderem os benefícios associados à formação doutoral.
3. A percentagem de estudantes que espera concluir apenas a licenciatura é maior entre os descendentes de famílias de trabalhadores independentes;

4. As aspirações escolares dos estudantes da província da Huíla são ligeiramente superiores às dos seus pares residentes na província de Luanda. Porém, há uma proximidade da percentagem dos estudantes de ambas províncias que espera concluir a licenciatura. Tal facto resulta, como já referimos, da reduzida oferta nacional de formação pós-graduada;
5. Independentemente da ocorrência ou não de reprovações e de interrupções, os estudantes referem com maior incidência que aspiram concluir o doutoramento. Tal facto demonstra, como já referimos, que estes estudantes valorizam a formação doutoral, porquanto esta conferir-lhes-á maior legitimidade social para o exercício de profissões altamente qualificadas;
6. Os estudantes de áreas como “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”, bem como os de “economia”, são os que mais pretendem concluir o doutoramento. No entanto, a percentagem mais elevada dos que consideram ser possível concluir o referido nível regista-se entre os discentes de “ciências da educação”.

No que concerne às aspirações e expectativas profissionais, a análise efetuada demonstrou que, independentemente do tempo de referência, grande parte dos discentes pretendem desempenhar profissões prestigiadas, inseridas no grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, segundo a Classificação Internacional das Profissões. Este otimismo dos projetos profissionais dos estudantes pode compreender-se por um lado, face às suas origens sociais (privilegiadas) e a sua condição de estudantes universitários e, por outro lado, resulta da carência nacional de quadros para áreas essenciais ao desenvolvimento do país.

Contudo, a análise da composição dos subgrupos profissionais mais representados dentro desta grande categoria (especialistas das profissões intelectuais e científicas) permitiu-nos concluir que as percentagens mais elevadas de estudantes que idealizam e esperam vir a desempenhar profissões inseridas no subgrupo dos professores do ensino secundário, são observadas, nos 3 tempos de referência analisados, entre os estudantes oriundos de famílias com reduzidos recursos escolares e económicos, bem como entre os estudantes com trajetórias escolares marcadas por uma ou mais retenções. Este facto indica que face à incerteza de não poderem inserir-se profissionalmente em subgrupos profissionais de maior prestígio, os estudantes projetam vir a exercer profissões inseridas no subgrupo de professores do ensino secundário, subgrupo este em que a oferta de empregos a nível da função pública é maior.

Em suma, a abordagem realizada permitiu-nos identificar as variáveis que maior impacto preditivo têm na formulação das aspirações e das expectativas dos estudantes, destacando-se a província de residência na formulação de aspirações escolares elevadas e a área de formação na formulação de expectativas escolares elevadas. Em relação aos projetos profissionais, salienta-se o número de reprovações (aspirações profissionais imediatas), a província da residência (expectativas profissionais no 2º tempo de referência) e a área de formação, sendo a sua influência verificada tanto na formulação das aspirações como das expectativas nos 3 tempos de referência analisados.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida centrou-se nos estudantes universitários angolanos, ou seja, procurou-se caracterizar as suas origens sociais, os seus percursos e escolhas escolares, bem como os seus projetos de futuro.

Para o efeito adotou-se uma estratégia metodológica de tipo extensivo, que compreendeu a aplicação de 973 questionários a estudantes de licenciatura do 1º ano de a estudantes de licenciatura do 1º ano de duas universidades públicas angolanas, nomeadamente, a Universidade Agostinho Neto (UAN) localizada na primeira região académica, a funcionar em Luanda e na província do Bengo (com sede em Luanda), e a Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) localizada na sexta região académica, abarcando as províncias da Huíla e Namibe (com sede no Lubango).

Também foram inquiridos os estudantes do 1º ano de licenciatura de dois Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED de Luanda e ISCED da Huíla). Tratou-se de 4 amostras intencionais, sendo que o principal critério de diversificação foi as cidades em que se encontram sedeadas as referidas instituições de ensino (Luanda e Huíla).

Ao longo desta tese, procurámos responder à seguinte questão de partida: *qual é a importância que as origens e perfis sociais têm nas trajetórias e escolhas escolares e, por sua vez, que impacto estes três conjuntos de fatores (origens e perfis, trajetórias e escolhas) têm nas aspirações e expectativas escolares e profissionais dos estudantes universitários em Angola?* Salientamos que não é adequado proceder à generalização dos resultados apurados no estudo empírico, porquanto a amostra analisada não é representativa do universo.

Para responder à questão formulada no início da pesquisa revisitámos, num primeiro nível analítico, os principais debates teóricos que marcam a abordagem sociológica sobre as desigualdades em educação, tendo em conta, por um lado, o contexto sócio-estrutural, e por outro lado, as origens e perfis sociais. No âmbito desses debates destacam-se as teorias da reprodução social e cultural, representadas sobretudo por autores como Bourdieu e Passeron, ou ainda Bernstein. Estes autores consideram que a escola tende a contribuir diretamente para a reprodução das desigualdades sociais, ou seja, esta instituição converte as desigualdades sociais em desigualdades educacionais e contribui para a reprodução dos processos de exclusão social. Esta reprodução das desigualdades é observada nas seguintes dimensões:

1. *Currículos acadêmicos* – a seleção e hierarquização dos saberes acadêmicos privilegia as experiências e aptidões dos estudantes oriundos de famílias mais privilegiadas;
2. *Linguagem* – o código comunicacional adotado pela escola é mais acessível aos alunos socializados em meios privilegiados, por outras palavras, os alunos provenientes dos meios populares, por não dominarem o referido código, têm maiores dificuldades em lidar com as exigências escolares;
3. *Organização de cada escola* – o desempenho escolar do aluno varia em função da escola em que o mesmo se encontra inserido. Deste modo, os alunos que frequentam escolas de elevado prestígio tendem a alcançar melhores resultados escolares comparativamente aos seus pares inscritos em escolas de menor prestígio;
4. *Relação professor/aluno* - os professores tendem espontaneamente a desenvolver expectativas diferenciadas sobre o desempenho escolar dos alunos. Neste sentido, quanto mais privilegiada a origem social maiores são as expectativas dos docentes, sendo que as mesmas acabam por revelar-se “profecias auto-realizadoras”.

A abordagem desenvolvida permitiu compreender que a expansão dos sistemas educativos não se traduziu em plena igualdade de oportunidades. Os sistemas educativos dos países desenvolvidos, como os dos países em desenvolvimento, embora tenham permitido, com a sua expansão, aumentar o acesso da população em geral à escolarização, em particular nos países mais desenvolvidos, são caracterizados por desigualdades de género, classe, localização territorial, origem étnica e pertença racial.

No que concerne especificamente aos estudantes universitários inquiridos no âmbito da presente tese, constatámos que:

- Grande parte dos estudantes que ingressam no ensino superior são provenientes dos estratos sociais mais privilegiados, nomeadamente, empresários, dirigentes e profissionais liberais (por um lado) e profissionais técnicos e de enquadramento (por outro). Apesar do claro domínio destes setores de classe, há também uma presença considerável de discentes oriundos de famílias de trabalhadores independentes que desempenham atividades profissionais no âmbito da economia informal. Este resultado revela a existência de um duplo

padrão de recrutamento de classe dos estudantes universitários, ou seja, nas instituições de ensino superior analisadas repercutem-se situações de reprodução de classe e de mobilidade social, podendo esta última ser total ou sob a forma de trajetórias estacionárias com promoção escolar, como é o caso das duas categorias do topo da hierarquia social, com particular realce para as famílias com níveis de escolaridade baixos ou médios.

- As probabilidades de aceder ao ensino superior diferem em função da escolaridade dos pais: os descendentes de famílias com o ensino superior têm 101 vezes mais probabilidade de ingressar na universidade comparativamente aos filhos de famílias sem qualquer grau formal de escolaridade. Isto significa que quanto maior o nível de escolaridade dos pais maior é a probabilidade de os seus educandos acederem à condição de estudantes do ensino superior, ou seja, pais que frequentaram a universidade têm mais facilidade de definir estratégias educativas que elevam as hipóteses de os seus filhos acederem a condição de estudantes universitários.
- Há um maior fechamento das instituições de ensino superior aos estudantes naturais dos municípios mais periféricos das províncias onde decorreu o estudo, com particular destaque para os que se situam na província da Huíla. Tal facto resulta da maior concentração das instituições de ensino superior na cidade capital da província. Em relação à província de Luanda, os resultados revelam menores assimetrias intermunicipais no acesso ao ensino superior em consequência da existência de um número significativo de instituições de ensino superior face à realidade nacional, e de uma maior distribuição das referidas instituições pelos municípios que compõem a referida província.

Procurámos também caracterizar as trajetórias e as escolhas escolares dos estudantes inquiridos. Esta abordagem permitiu-nos concluir que as desigualdades sociais e escolares não se restringem ao acesso ao sistema de ensino. O seu impacto é igualmente observado nos percursos de escolarização.

A trajetória escolar dos estudantes foi analisada em função da composição sexual dos subsistemas de ensino frequentados no 2º ciclo do ensino secundário, tendo-se verificado a existência de processos de segregação de género, caracterizados pela menor presença das raparigas no ensino técnico profissional.

Quisemos ainda analisar o percurso escolar em termos da existência ou não de interrupções e reprovações. Os resultados obtidos revelam o melhor desempenho escolar das raparigas, porquanto interromperam a formação e reprovaram menos vezes comparativamente aos rapazes. A explicação mais provável para o melhor desempenho escolar das raparigas reside nas vantagens do seu processo de socialização familiar, ou seja, elas são mais educadas para incorporarem comportamentos e qualidades que muito contribuem para a apropriação das normas e saberes escolares. São exemplos destas qualidades a obediência, a docilidade, atenção, autocontrolo, entre outras. Em sentido contrário, os rapazes são socializados a serem mais ativos e agressivos entre si, o que em determinados casos prejudica o cumprimento das normas escolares.

Regra geral, a classe social dos pais e a província de residência constituem variáveis importantes na configuração do desempenho escolar dos estudantes. Dito de outro modo, as interrupções e reprovações são mais frequentes entre os filhos de trabalhadores independentes do que entre os descendentes de famílias mais privilegiadas nomeadamente empresários, dirigentes e profissionais liberais, bem como de profissionais técnicos e de enquadramento.

Em relação à província de residência, constatámos que a incidência das reprovações é maior entre os estudantes residentes na província da Huíla, comparativamente com os estudantes residentes em Luanda. Por sua vez, são os discentes de Luanda que mais interromperam a formação em consequência, provavelmente, das dificuldades de integração escolar e da falta de empenho para o alcance dos objetivos educativos, resultantes das transformações dos padrões de vida e das normas de controlo social dos agregados domésticos. Tal facto não se observa com o mesmo rigor na província da Huíla (cidade do Lubango), ou seja, pelo facto da mesma localizar-se no interior do país, e ser menos desenvolvida economicamente, as famílias recorrem com menor intensidade à atividades económicas secundárias o que permite a manutenção dos respetivos padrões de vida e meios de controlo social, gerando nos seus educandos um menor sentimento de ausência de objetivos.

Por seu turno, ao contrário do que esperávamos, constatámos que a percentagem de estudantes sem reprovações atinge valores mais elevados entre os discentes de famílias com o ensino primário. Cabe destacar que grande parte destas famílias desempenha profissões que exigem algum nível de qualificações, tais como motorista de veículos (no caso dos pais) cabeleiras e esteticistas (no caso das mães). Dito isto, podemos afirmar que a elevada percentagem de estudantes sem reprovações entre descendentes de famílias menos privilegiadas, com o ensino primário, deve-se a uma séria aposta por parte das referidas famílias na mobilidade social dos seus filhos a partir de um maior investimento na instrução.

Em seguida, procurámos compreender como os estudantes inquiridos realizaram as suas escolhas aquando do ingresso no ensino superior. Para o efeito, considerámos essencial recorrer aos contributos de duas teorias: a teoria da escolha racional representada por Boudon, Coleman, Elster e à perspectiva disposicionalista representada por Bourdieu e Lahire. A primeira teoria permitiu-nos constatar que as escolhas dos agentes têm por base os princípios da intencionalidade e da racionalidade, ou seja, os estudantes condicionados pela posição social calculam racionalmente os custos, benefícios e riscos das oportunidades educativas de forma a tirarem maior proveito das suas escolhas escolares. Já a perspectiva disposicionalista permitiu-nos constatar que as escolhas escolares resultam de um processo de interação entre a posição social e o *habitus* incorporado nos mais variados contextos de socialização.

Com base nestas conclusões procurámos analisar as escolhas dos estudantes inquiridos numa perspectiva multidimensional, o que permitiu constatar a existência de processos de elitização social de algumas áreas de formação em função de variáveis que remetem tanto para as origens e perfis sociais, como para as trajetórias escolares:

- i) As raparigas são as que mais escolhem cursos inseridos nas “ciências médicas, de saúde e tecnologia de saúde”. Em contrapartida, os seus pares optam em maior percentagem pelas “ciências, engenharias e tecnologias”;
- ii) Quanto mais elevado for o capital económico e escolar da família de origem, maior é a percentagem de estudantes que opta por áreas mais prestigiadas, como “ciências, engenharias e tecnologias”;
- iii) A opção por “ciências da educação” é mais frequente entre os estudantes detentores de um percurso escolar marcado por múltiplas interrupções e reprovações. Este dado revela a insuficiente preparação de base dos futuros professores, pondo em risco a qualidade da formação dos alunos porquanto professores mal preparados têm sérias dificuldades em ensinar os seus educandos.

No plano das orientações prefigurativas procurámos analisar as aspirações e as expectativas dos estudantes. As primeiras refletem os sonhos ou desejos dos agentes. As segundas remetem para a esperança que os indivíduos têm em concretizar os respetivos projetos, tendo em conta a avaliação das estruturas de oportunidades da realidade social.

Relativamente às aspirações escolares, concluímos que os estudantes idealizam concluir o nível mais elevado de escolaridade, isto é, o doutoramento. Tal facto revela o quanto os estudantes inquiridos valorizam o conhecimento académico no seu mais elevado nível.

Contudo, as expectativas escolares dos estudantes são mais moderadas, ou seja, grande parte espera concluir apenas a licenciatura. Fatores como a reduzida oferta e diversificação de formação pós-graduada ministrada no país e ainda incerteza quanto ao futuro estão na base da referida moderação.

As aspirações e as expectativas profissionais dos estudantes foram analisadas de forma diacrónica, isto é, tendo como base 3 tempos de referência (imediato, no prazo de 5 e de 10 anos). Deste modo, concluímos ainda que, independentemente do tempo de referência de análise, as aspirações e as expectativas profissionais dos estudantes são muito elevadas. Ou seja, grande parte projeta e espera vir a desempenhar profissões muito prestigiadas, inseridas no grupo dos especialistas das profissões intelectuais e científicas. Este dado é de suma importância, pois reflete a percepção que os estudantes têm da carência nacional de quadros e profissionais altamente qualificados, bem como o otimismo por parte dos mesmos quanto ao futuro do país. A confiança dos estudantes quanto ao futuro profissional resulta ainda, é claro, da sua condição de estudantes universitários.

Uma outra conclusão de suma importância no âmbito das orientações prefigurativas escolares prende-se com o impacto preditivo da província de residência na formulação de aspirações escolares elevadas. Por outras palavras, os estudantes residentes na província da Huíla têm maior probabilidade de aspirar vir a concluir os níveis mais elevados de escolarização (mestrado e doutoramento). Quanto às expectativas escolares, constatámos o papel preditivo da variável “área de formação” na formulação de expectativas escolares elevadas, ou seja, os estudantes que frequentam áreas de formação de prestígio moderado revelam maior probabilidade de esperar vir a concluir o mestrado e o doutoramento.

De igual modo, verifica-se que há uma relação estatisticamente significativa entre a formulação de aspirações profissionais de elevado prestígio e a variável reprovações, isto é, os estudantes sem reprovações revelam maior probabilidade de aspirar vir a desempenhar profissões de elevado prestígio no primeiro tempo de referência.

Constatámos ainda que os discentes que frequentam áreas de maior prestígio têm maior probabilidade de aspirar vir a inserir-se nos subgrupos profissionais de elevado prestígio independentemente do tempo de referência analisado, verificando-se o mesmo nas expectativas. A probabilidade de esperar vir a desempenhar profissões de elevado prestígio é ainda maior entre os estudantes residentes na província da Huíla no prazo de 5 anos.

Em jeito de remate final, podemos afirmar que os dados analisados na presente tese evidenciam um inegável e perceptível progresso do ensino superior em Angola, em termos quantitativos ao longo das últimas décadas. Deste modo, a universidade tornou-se mais

acessível a camadas amplas da sociedade. Porém, ainda há muito por fazer no sentido de se reduzir as desigualdades de acesso da população angolana ao ensino superior. Espera-se também um maior investimento na qualidade de ensino. Pelas razões expostas, seria desejável que as políticas públicas educativas em Angola promovessem os seguintes objetivos:

- Continuação da expansão da rede de instituições de ensino superior pelo território nacional, particularmente nos municípios mais afastados das cidades capitais das províncias;
- Implementação de programas de bolsas de estudo específicos para os estudantes descendentes dos grupos sociais mais carenciados;
- Construção de residências universitárias;
- Alargamento do número de vagas em áreas mais elitizadas e implementação de programas de quotas para as referidas áreas;
- Expansão e diversificação da formação pós-graduada ministrada no país;
- Criação de um observatório de monitorização dos trajetos dos estudantes do ensino superior;
- Aposta na diminuição das assimetrias em termos de qualidade de ensino, entre as regiões mais desenvolvidas e as menos desenvolvidas;
- Criação de um observatório para análise e avaliação da qualidade do ensino superior.

Como propostas investigativas para futuros estudos, apontamos a necessidade de se analisar em profundidade as estratégias de escolarização desenvolvidas por famílias de trabalhadores independentes, particularmente as que desempenham atividades profissionais inseridas na economia informal. Outra pista que necessita de mais estudos prende-se com o insucesso escolar (em termos de reprovações) observado em grande parte dos estudantes, especialmente entre os que optaram por “ciências da educação”. O aprofundamento desta temática é essencial, pois a má preparação de base dos futuros professores coloca em risco a qualidade de todo o processo educativo, da base ao topo.

Numa sociedade com elevados níveis de desigualdades sociais, como é o caso da angolana, é exetável que a escola contribua para a redução das mesmas, não só pela via do acesso como também pela qualidade da formação ministrada. Ora, a fraca preparação de base dos futuros professores produz “nichos de exclusão”, uma vez que, caso os mesmos não se superem ao longo da formação superior, provavelmente inserir-se-ão profissionalmente em

escolas de menor qualidade, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais em educação, porquanto as referidas escolas são tendencialmente frequentadas por estudantes oriundos de famílias menos privilegiadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, Peter (1996), “Teoria sociológica e teoria da escolha racional”, in Bryan S. Turner (Ed.), *Teoria Social*, Oeiras, Difel, pp. 255-277.
- Abrahamsen, Bente e Drange, Ida (2015), “Ethnic minority students’ career expectations in prospective professions: navigating between ambitions and discrimination”, *Sociology*, 49 (2), pp. 252-269.
- Abrantes, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre o problema social e objecto sociológico”, *Interações*, 1, pp. 22-53.
- Adams, Bert N. Joab Wasikhongo e Nina Nahemow (1987), “Socio-economic Status and educational aspirations in Uganda”, *Canadian Journal of African Studies*, 21 (2), pp. 222-230.
- Adms, Milton N. e Susan E. Kruppenbach (1987), “Gender and access in the african school”, *Revue Internationale de Pédagogie*, XXXIII, pp. 437-453.
- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e Anália Torres (1995), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.
- Altbach, Philip, Liz Reiberg e Laura Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Paris, UNESCO.
- Alves, Elisa da Palma (2015), *Estudantes Internacionais no Ensino Superior Português. Motivações, Expectativas, Acolhimento e Desempenho*, Lisboa, ACM.
- Alves, Maria Teresa Gonzaga, Maria Alice Nogueira, Cláudia Marques Nogueira e Tânia de Freitas Resende (2013), “Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional”, *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 56, (3), pp.571-603.
- Alves, Mariana Gaio (2010), “Ensino superior e inserção profissional – uma análise comparativa de percursos de licenciados”, *Configurações*, 7, pp. 47-64.
- Alves, Mariana Gaio, Natália Alves e Miguel Chaves (2012), “Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 69, pp. 99-118.
- Alves, Natália (2009), *Inserção profissional e Formas Identitárias*, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Alves, Natália (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*, Lisboa, Educa.
- Alves, Nuno de Almeida (2014), “O desenvolvimento do ensino superior em Portugal”, em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (Orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 33-49.
- Assaad, Ragui (2010), “Equality for all? Egypt’s free public higher education policy breeds inequality of opportunity”, *Policy Perspective*, 2, pp.1-10.
- Assembleia Nacional (2014), *Relatório Conjunto sobre o Plano Nacional de Formação de Quadros*, disponível em

- <http://www.parlamento.ao/documents/91841/0/RELAT%C3%93RIO+CONJUNTO+SOBRE+O+PLANO+NACIONAL+DE+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+QUADROS>
- Assié-Lumumba, N'Dri (2006), “Empowerment of women in higher education in Africa: the role and mission of research”, *UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper n° 11*, disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/files/54972/11969516405GENDER_Assie_Lumumba_Final_print.pdf/GENDER_Assie%2BLumumba_Final_print.pdf
- Atuahene Francis e Anthony Owusu-Ansah (2013), “A Descriptive Assessment of Higher Education Access, Participation, Equity, and Disparity in Ghana”, disponível em <http://sgo.sagepub.com/content/3/3/2158244013497725>
- Aud, Susan, Mary Ann Fox, e Angelina Kewal Ramani (2010), *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups*, Washington, NCES/U.S. Department of Education.
- Ayalon, Hanna, Idit Livneh (2013), “Educational standardization and gender differences in mathematics achievement: a comparative study”, *Social Science Research*, 42, pp. 432-445.
- Badat, S, (2009), “Theorising institutional change: post-1994 south african higher education”, in *Studies in Higher Education*, 34 (4), pp. 455-467.
- Balsa, Casimiro, José Alberto Simões, Pedro Nunes, Renato do Carmo, Ricardo Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação* Lisboa, Edições Colibri.
- Banco Mundial (2001), *Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Esperanças*, Lisboa, AULP.
- Baptista, João Oliveira (2015), “Indicadores de transferência e de abandono no ensino superior português”, comunicação apresentada no *Seminário Sucesso Académico 2015*, Lisboa, Teatro Thalia, 12 de Maio, disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2_A_presentacao_DGEEC.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2_A_presentacao_DGEEC.pdf)
- Basant, Rakesh e Gitanjali Sem (2010), “Who participates in higher education in India? Rethinking the role of affirmative action”, *Economic & Political Weekly*, XLV (39), pp. 62-70.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Baert, Patrick e Filipe Carreira da Silva (2014), *Teoria Social Contemporânea*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Baird, Chardie L., Stephanie W. Burge e John R. Reynolds (2008), “Absurdly ambitious? Teenagers’ expectations for the future and the realities of social structure”, *Sociology Compass*, 2/3, pp. 944-962.
- Ball, Stephanie (2003), *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, London, Routledge Falmer.
- Ball, Stephanie (2011), “Classes sociais” em Van Zanten Agnès (Coord.) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes Editora, pp.111-116.

- Balsa, Casimiro, José Alberto Simões, Pedro Nunes, Renato do Carmo, Ricardo Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação* Lisboa, Edições Colibri.
- Barreto, Paula Cristina da Silva (2015), “Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, pp. 39-64.
- Ben-Ayed, Choukri (2012), “As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?”, *Educação & Sociedade*, 120, (33), pp. 783-803.
- Bernstein, Basil (1975), *Langage et Classes Sociales: Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Berrington, Ann, Steven Roberts e Peter Tammes (2016), “Educational aspirations among UK young teenagers: exploring the role of gender, class and ethnicity”, *British Educational Research Journal* 42 (5), pp. 729-755.
- Beutel, Ann M. e Anderson, Kermyt G. (2007), “The educational expectations of South African youth”, *Sociological Focus*, 40 (4), pp. 348-369.
- Blau, Peter (1964), *Exchange and Power in Social Life*, Nova Iorque, Wiley.
- Boliver, Vikki (2015), “Why are british ethnic minorities less likely to be offered places at highly selective universities?”, in Claire Alexander and Jason Arday (Ed.) *Aiming Higher Race, Inequality and Diversity in the Academy*, London, Runnymede.
- Boudon, Raymond (1981), *A Desigualdade de Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (2006 [1964]), *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (S/d [1970]), *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega Universidade.
- Bourdieu, Pierre (1983), “Esboço de uma teoria prática”, em Renato Ortiz (Org.) *Pierre Bourdieu*, São Paulo, Ática, pp. 46-81.
- Bourdieu, Pierre (1998a [1966]), “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.39-64.
- Bourdieu, Pierre (1998b), “Os três estados do capital cultural”, em Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes Editora, pp. 71-79.
- Bourdieu, Pierre (1998c), “Futuro de classe e causalidade do provável”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (Org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 81-127.
- Bourdieu, Pierre (1998d), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (2006 [1964]), *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre (2010), *A Distinção*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, Pierre (2011), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70.
- Braga, Maria José e Xavier, Flávia Pereira (2016), “Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública”, *Educar em Revista*, 62, pp. 245-259.

- Brennan, John (2004), “The social role of the contemporary university: Contradictions, Boundaries and Change”, in *Ten Years On: Changing Education in a Changing World*, Center for Higher Education Research and Information. Milton Keynes, pp.22-26 disponível em <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/ten-years-on.pdf>.
- Bressoux, Pascal (2003 [1994]), “As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor”, *Educação em Revista*, 38, pp 17-73.
- Bressoux, Pascal (2011 [2008]), “Efeito estabelecimento”, em Agnès Van Zanten (Coord.) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 275-279.
- Bryman, Alan (2008), *Social Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- Buchmann, Claudia e Ben Dalton (2002), “Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context”, *Sociology of Education*, 75 (2), pp. 99-122.
- Buchmann, Claudia e Hyunjoon Park (2009), “Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems” *Research in Social Stratification and Mobility*, 27, pp. 245-267.
- Buckner, Elizabeth (2013), “Access to higher education in Egypt: examining trends by university sector”, *Comparative Education Review*, 57 (3), pp. 527-552.
- Bunting, Ian, (2006), “The higher education landscape under apartheid”, in Cloet Nico, Peter Maasen Richard Fehnel, Teboho Moja, Trish Giblon e Helene Perold (Edts) *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities*, Holanda, Springer, pp. 35-52.
- Buza, Alfredo Gabriel (2012), “Políticas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior, no contexto da República de Angola”, comunicação apresentada na 2ª Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, IPM, 6, 7 e 8 de Novembro de 2012, Macau disponível em [http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Buza_Alfredo%20\(MES%20Angola\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Buza_Alfredo%20(MES%20Angola).pdf)
- Carvalho, Paulo de, Victor Kajibanga, Franz-Wilhelm Heimer (2003), “Angola” in *African Higher Education. AN Internacional Reference Handbook*, Damtew Teferra and Philip Altbach (Ed.), Indiana University Press, pp 162-175.
- Carvalho, Paulo de (2003), “Angola: estrutura social da sociedade colonial”, *Kulonga-Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 2, pp. 73-92.
- Carvalho, Paulo de (2012), “Evolução e crescimento do ensino superior em Angola”, *Revista Angolana de Sociologia*, 9, pp. 51-67.
- Casanova (2003), “Status e expectativas de status” in Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.
- Caseiro, Luiz Carlos Zalaf (2016), *Desigualdades de Acesso à Educação Superior no Brasil e O plano Nacional de Educação*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Cassiers, Louise, Walter D'Hondt e Michel Vandewiele (1980), "Occupational aspirations of secondary school students in Senegal", *Canadian Journal of African Studies*, 14 (3), pp. 525-528.
- CEIC/UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2013), *Relatório Social de Angola 2012*, Luanda, UCAN.
- CEIC/UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2014), *Relatório Social de Angola 2013*, Luanda, Texto Editores.
- CEIC/UCAN – Centro de estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2015), *Relatório Social de Angola 2014*, Luanda, Texto Editores.
- CEIC/UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (2016), *Relatório Social de Angola 2015*, Luanda, Texto Editores.
- Chaves, Miguel e César Morais (2016), "Quanto tempo para aceder ao mercado de trabalho? A inserção profissional dos diplomados do ensino superior no dealbar da recessão", *Configurações*, 17, pp. 231-251.
- CHE – Council on Higher Education (2004), *South African Higher Education in the First Decade of Democracy*, Pretoria, Council on Higher Education.
- CHE – Council on Higher Education (2014), *Vital Stats: Public Education on 2012*, Pretoria, Council on Higher Education.
- CHE – Council on Higher Education (2015), *VitalStats Public Higher Education 2013*, Pretoria, Council on Higher Education.
- Coleman, James S. (org.), Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederick D. Weinfeld, e Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office.
- Correia, Virgílio Gomes (2015), *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)*, Tese de Doutoramento em Sociologia Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL).
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (Orgs.) (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Couto, Ana Isabel, Catarina Egreja, Jorge Horta Ferreira e Sandra Lima Coelho (2014), "Percursos tendências e de contratendência", em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (Orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 95-124.
- Crahay, Marcel (2002), *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?* Lisboa, Instituto Piaget.
- Crawford, Ian e Zhiqi Wang (2015), "The impact of individual factors on the academic attainment of Chinese and UK students in higher education", *Studies in Higher Education*, 40 (5), pp. 902-920.
- Cruz, Elisabete da Conceição de Fátima de Ceira Vera (2011), *Ser Jovem em Angola: Valores, e Identidade(s) dos Estudantes Universitários Angolanos*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.

- Cruzeiro, Maria Eduarda, Manuel Luís Marinho Antunes (1977), “Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal (I)”, *Análise Social*, XIII (48), pp. 147-210.
- Cruzeiro, Maria Eduarda, Manuel Luís Marinho Antunes (1978), “Ensino Secundário: duas populações, duas escolas”, *Análise Social*, XIV (55), pp. 443-502.
- Cunha, Soraia Cristina Rosado (2012), *Expectativas Académicas e Desempenho Escolar: Das Disposições Sociais à Escolha Racional*, Lisboa, ESCXEL.
- Cupito, Emily e Ray Langsten (2011), “Inclusiveness in higher education in Egypt”, *Higher Education*, 62 (2), pp. 1-15.
- Decreto-lei nº 02/2001, *Diário da República*, 1ª Série, nº 28, 22 de Junho de 2001.
- Decreto nº 35/2001, *Diário da República*, 1ª Série, nº 26, 08 de Junho de 2001.
- Decreto nº 07/2009, *Diário da República*, 1ª Série, nº 87, 12 de Maio de 2009.
- Decreto nº 90/2009, *Diário da República*, 1ª série, nº 237, 15 de Dezembro de 2009.
- Decreto-Presidencial nº 188/2014, *Diário da República*, 1ª Série, nº 143, de 04 de Agosto de 2014.
- Demack, Sean; David Drew, e Mike Grimsley. (2000), “Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95”, in *Race Ethnicity and Education*, 3, (2), 117-143.
- Derouet, Jean-Louis (2002), “A sociologia das desigualdades de educação posta à prova pela segunda explosão escolar: descolamento dos questionamentos e reinício da crítica”, *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp.5-16.
- Devroop, Karendra (2010), “The career expectations of students majoring in jazz in South Africa: Analysis of performance expectations, income and career plans”, *Muziki*, 7 (1), pp 31-40.
- Devroop, Karendra (2012), “The occupational aspirations and expectations of college students majoring in jazz studies”, *Journal of Research in Music Education*, 59 (4), pp. 393-405.
- Diário da República de Angola (2001), *Lei de Bases do Sistema de Educação nº. 13/01*, Luanda, disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf
- Diário da República de Angola (2016), *Lei de Bases do Sistema de Educação nº. 17/16*, Luanda.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Oeiras, Celta Editora.
- Ditutala, Dulce Maria Paulo Alfredo (2015), *Abandono Escolar no Ensino Superior: Estudo de Caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Dolors, Jaques (Coord) (2003), *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Asa.
- Domingos, Ana M; Maria Barradas; Helena Rainha; Isabel P. Neves (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, FCG.
- Dubet, François (2003), “A escola e a exclusão”, *Cadernos de Pesquisa*, 119, p.29-45.
- Dubois, Michel (2000), *Premières Leçons sur la Sociologie de Raymond Boudon*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, Marie (1990), *L'école des Filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris L'Harmattan.

- Duru-Bellat, Marie (1994), “Filles et garçons devant l'école, approches sociologiques et psychosociales”, *Revue Française de Pédagogie*, 109, pp. 111-141.
- Duru-Bellat, Marie (2005), “Amplitude e aspetos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa” *Educação e Pesquisa*, 31, (1), pp. 13-30.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kiffer, David Reimer (2008), “Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany”, *International Journal of Comparative Sociology*, 49 (4-5), pp.347-368.
- Egreja, Catarina, Jerusa Costa e Patrícia Amaral (2014), “Percurso com dificuldades de integração e nos modos de estudar”, António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (Orgs), *Percurso de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 177-201.
- Elster, Jon (1986), “Introduction”, em Jon Elster (Ed.), *Rational Choice*, Nova Iorque, New York University Press, pp. 1-33.
- Épiphane, Dominique (2011), “Meninas (Educação das)”, em Van Zanten Agnès (Coord) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp.575-579.
- Érnica, Maurício e António A.G. Batista (Coord.), (2011), *Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social na Metrôpole*, São Paulo, CENPEC.
- Euriat, M. e Théolot, C. (1995), “Le recrutement social de l' élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990”, in *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, pp. 403-438.
- Fahim, Yasmine e Noha Sami (2011), “Adequacy, efficiency and equity of higher education financing:the case of Egypt”, *Prospects*, 41 (1), pp.47-67.
- Fernández-Cornejo, José Andrés, Lorenzo Escot, Jane Kabubo-Mariara, Bethuel Kinyanjui Kinuthia, Guðný Björk Eydal e Tómas Bjarnason (2016), “Gender differences in young adults' inclination to sacrifice career opportunities in the future for family reasons: comparative study with university students from Nairobi, Madrid, and Reykjavik”, *Journal of Youth Studies*, 19 (4), pp. 457-482.
- Ferreira, Maria (2005), “Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 7/8, pp. 105-124.
- Ferrinho, Paulo, Mohsin Sidat, Mário Jorge Fresta , Amabélia Rodrigues , Inês Fronteira , Florinda da Silva , Hugo Mercer , Jorge Cabral e Gilles Dussault (2011), “The training and professional expectations of medical students in Angola, Guine- Bissau and Mozambique”, *Human Resources for Health*, 9 (9), pp. 1-5.
- Fiske, Edward B. (2012), *World Atlas of Gender Equality in Education*, UNESCO, París.
- Fonseca Madalena Pires da e Sara Encarnação (2012), *O Sistema de Ensino Superior em Portugal em Mapas e Números*, Lisboa, A3ES.
- Forste, Renata, Tim B. Heaton e David W. Haas (2004), “Adolescents' expectations for higher education in Bogotá, Colombia, and La Paz, Bolivia”, *Youth & Society*, 36 (1), pp. 56-76.
- Frederico, Maria de Lurdes (2000), “Situação da educação em Angola no meio rural”, em *CEAST, Educação para uma Cultura de Paz*, Luanda, CEAST.
- Galland, Olivier, Marco Oberti (2000), “Higher education students in contemporary France”, *Journal of Education Policy*, 15 (1), pp. 105-116.
- Giddens, Anthony (1994 [1991]), *Modernidade Identidade Pessoal*, Oeiras Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2010), *Sociologia*, 8ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ghiglione R. e B. Matalon, (2005), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Girard, Alain e Henri Bastide (1982), “Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na universidade, o percurso de uma coorte de 1962 a 1972”, In: Grácio, Sérgio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação – I*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Goastellec, Gaele (2003), “Le SAT et l'accès aux études supérieures: le recrutement des élites américaines en question”, *Sociologie du Travail*, 45, pp. 473 - 490.
- Goldenberg, Claude, Ronald Gallimore, Leslie Reese e Helen Garnier (2001), “Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents aspirations and expectations and their childrens school performance”, *American Educational Research Journal*, 38 (3), pp. 547-582.
- Gomes, Alfredo Macedo e Karine, Nunes de Moraes (2012), “Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa”, *Educação & Sociedade*, 33 (118), pp.171-190.
- Gomes, Sandra Cristina Mateus (2013), *Futuros Convergentes? Processos, Dinâmicas e Perfis de Construção das Orientações Escolares e Profissionais de Jovens Descendentes de Imigrantes em Portugal*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Gorard, Stephen, Beng Huat See e Peter Davies (2012), *The Impact of Attitudes and Aspirations on Educational Attainment and Participation*, Birmingham, Joseph Rowntree Foundation, disponível em <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-young-people-parents-full.pdf>.
- Goux, Dominique e Maurin Monsieur Eric (1995), “Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993”, in *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, pp. 81-121.
- Governo de Angola e PENUD (2005), *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório de Progresso 2005*, Luanda.
- GOV.UK (2015), *Rural Education and Skills*, disponível em https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/479432/Education_Nov2015.pdf
- Grácio, Sérgio e Sacuntala Miranda (1977), “Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto”, *Análise Social*, XIII (51), pp.721-726.
- Haim, Eyal Bar, Yossi Shavit (2013), “Expansion and inequality of educational opportunity: a comparative study”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, pp. 22-31.
- Han, Seong Won (2016), “National education systems and gender gaps in STEM occupational expectations”, *International Journal of Educational Development*, 49, pp. 175-187.
- Hasenbalg, Carlos A. E Nelson do Valle Silva (1990), “Raça e oportunidades educacionais no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa*, 73, pp. 5-12.
- Heaton, Tim B., Acheampong Yaw Amoateng & Mikaela Dufur (2014), “Race differences in educational attainment of youth aged 7-18 in post-apartheid South Africa: The role of family structure, resources and school quality”, *South African Review of Sociology*, 45 (1), pp. 101-121.

- Hechter, Michel e Kanazawa Satoshi (1997), “Sociological rational choice theory”, *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 191-214.
- Heyneman, S.P. (1986), “Les facteurs de réussite scolaire dans les payes en développement”, in Marcel Crahay e Dominique Lafontaine (Eds), *L’art et la Science de L’enseignement*, Bruxelas, Labor.
- HIS (2005), *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, Hanover, HIS.
- HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover.
- Homans, George (1961), *Social Behavior: Its Elementary Forms*, New York, Brace and World.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2016a), *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*, Luanda, INE.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2016b), *Projeção da População 2014-2050*, Luanda, INE.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2008), *Censo da Educação Superior 2008*, Brasília, INEP. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf
- Jacob, Edgar Essuvi Oliveira de (2013), “Jovens no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na Huíla (Angola): origem social, trajetórias, escolares, e expectativas e profissionais”, *CIES e- Working Paper*, N°168/2013, Lisboa, CIES-IUL, 40 p. disponível em http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP168_Jacob.pdf.
- Jardim, Bela (2013), *Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português – Das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*, Dissertação de Mestrado em Política Social, Lisboa, ISCSP-IUL.
- Jornal de Angola (2015), *Muitos alunos e poucas salas na periferia*, disponível em http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/muitos_alunos_e_poucas_salas_na_periferia
- Kandingi, Adelina Alexandra Carlos Pio de (2016), *A Expansão do Ensino Superior em Angola. Um Estudo sobre Impacte das Instituições de Ensino Superior Privado*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH).
- Kao, Grace e M. Tienda (1995), “Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth”, *Social Science Quarterly*, 76, (1), pp. 1-19.
- Katúmua, Martinho Bangula (2016), *O Ensino Superior Angolano: Políticas, Modelos de Governança e Públicos (estudo na província de Benguela)*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Khattab, Nabil (2015), “Students’ aspirations, expectations and school chievement: what really matters?”, *British Educational Research Journal*, 41 (5), pp. 731-748.
- Koslinski, M.C e Alves, F. (2012), “Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca”, *Educação & Sociedade*, 33, (120), pp. 805-831.
- Kotecha, Piyushi (Ed.) (2012), *Um Perfil do Ensino Superior na África Austral: Perspectiva Regional*, Joanesburgo, SARUA, disponível em

- <http://www.sarua.org/files/publications/SARUA%20leadership%20Dialogue%20Series/SARUA%20Profiles%20of%20HE%20Vol%201%20Port.pdf>
- Lafontaine, Dominique (2011 [2008]), “Efeito sala de aula”, em Agnès Van Zanten (Coord) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 279-284.
- Lahire, Bernard (2003a), “Crenças coletivas e desigualdades culturais”, *Educação & Sociedade*, 24 (84), pp. 983-995.
- Lahire, Bernard (2003b), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004), *Retratos Sociológicos. Disposições e Variações Individuais*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Lahire, Bernard (2008a), “Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para a produção de capital cultural”, *Forum Sociológico*, 18, pp.79-85.
- Lahire, Bernard (2008b [1995]), *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática Editora.
- Lautier Nicole (2011 [2008]), “Expetativas dos professores”, em Agnès Van Zanten (Coord) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes Editora, pp. 390-392
- Lewin, Thandi and Monica Mawoyo (2014), *Student Access and Success: Issues and Interventions in South African Universities*, Cape Town, The South African Institute for Advancement.
- Lopes, Carlos M. (2010), “Dinâmicas do associativismo na economia informal: o caso dos transportes urbanos de passageiros em Angola”, *Revista Análise Social*, XLV (195), pp. 367-391.
- Lopes, Carlos M. (2014), “A economia informal em Angola: breve panorâmica”, *Revista Angolana de Sociologia*, 14, pp. 61-75.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- 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 Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp.45-80.
- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias e Sofia Fontes Leal (2005), “Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos”, *Análise Social* (176), pp. 695-714.
- Machado, Fernando Luís e Joana Azevedo (2009), “A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas”, *Revista Migrações*, 4, pp. 7-31.
- Machado, Fernando Luís (Coord.), Susana Fernandes, David Nóvoas e Tiago Pereira (2011), *Estudantes à Entrada do Secundário - 2010/2011*, Lisboa, OTES/GEPE.
- Machado, Fernando Luís (2015), “Desigualdades sociais no mundo atual: teoria e ilustrações empíricas”, *Mulemba, Revista Angolana de Ciências Sociais*, [disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13301/1/Artigo_2016_Mulemba_Desigualdades_sociais_no_mundo_atual.PDF](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13301/1/Artigo_2016_Mulemba_Desigualdades_sociais_no_mundo_atual.PDF)

- Maloutas, Thomas (2011), “Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares” em Agnès Van Zanten (Coord.) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 288-291.
- Marjoribanks, Kevin (2003), “Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow-up study”, *Educational Studies*, 29 (2/3), pp. 233-243.
- Marques, Ana Paula (2006), *Entre o Diploma e o Emprego. A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros*, Porto, Edições Afrontamento.
- Marques, Ana Paula (2010), “ “Sacralização” do mercado de trabalho. Jovens diplomados sob o signo da precariedade”, *Configurações*, 7, pp. 65-89.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2005a), “Entre o ensino secundário e o superior: trajetórias e orientações escolares dos estudantes recém chegados ao IPS”, *Interacções*, 1, pp. 125-148.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005b), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2008), *Estudantes do Ensino Superior. Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa, DGES-MCTES.
- Martins, Susana Cruz da (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Martins, Susana da Cruz, Helena de Carvalho e Patrícia Ávila (2014), “Fatores explicativos a partir de informação extensiva. Sucesso escolar no ensino superior”, em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (Orgs), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais pp. 51-69.
- Mauritti, Rosário (2003), “Caratectização e origens sociais”, em João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta, pp.13-30.
- M'Bokolo Elikia (2007), *África Negra. História e Civilização – Do século XIX aos Nossos Dias*, Lisboa, Colibri.
- McDaniel, Anne (2010) “Cross-national gender gaps in educational expectations: the influence of national-level gender ideology and educational systems”, *Comparative Education Review*, 54 (1), pp. 27-50.
- Mendes, José Manuel, António Caetano e José Maria Carvalho (Orgs.) (2016), *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal*, Coimbra, Edições Almedina, S.A.
- MED – Ministério da Educação de Angola, (2008), *Reflexões Sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao Longo dos 35 anos de Independência*, Luanda, MED.
- MED – Ministério da Educação da República de Angola (2010), *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, MED.
- MED – Ministério da Educação da República de Angola (2014), *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>

- MES – Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2014), *Anuário Estatístico 2014*, Luanda, MES.
- MES – Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2015a), *Quadro Actual de Legalidade dos Cursos de Graduação Ministrados nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas*, Luanda, MES, disponível em http://unia.ao/docs/150723-Cursos_Legalizados_Publicas_e_Privadas_Angola.pdf
- MES – Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2015b), *Anuário Estatístico 2015*, Luanda, MES.
- MES – Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2016), *Anuário Estatístico 2016*, Luanda, MES.
- Mingas, Amélia A. (2000), *Interferência do Kimbundo no Português Falado em Lwanda*, Porto, Campos das Letras.
- MPDT – Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012), *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*, Luanda, MPDT.
- Miranda, Sacuntala (1978), “Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito piloto na zona escolar de Oeiras-Algés”, *Análise Social XIV* (55), pp. 609-625.
- Møller, Valerie (1995), “Home environment and educational achievement among high-school pupils living in three-generation urban black households”, *South African Journal of Sociology* (26), pp.87-96.
- Mónica, Maria Filomena (1981), *A Escola e as Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa, Presença-Gis.
- Mont’Alvão Neto e Arnaldo Lopo (2014), “Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010”, *Educação & Sociedade*, 35 (127), pp. 417-441.
- Morgan, Stephen L. (2006), “Expectations and Aspirations” In George Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, disponível em: http://www.soc.cornell.edu/faculty/morgan/papers/Expectations_and_Aspirations.pdf.
- Morley, Louise, Fiona Leach e Rosemary Lugg (2009), “Democratising higher education in Ghana and Tanzania: Opportunity structures and social inequalities”, in *International Journal of Educational Development*, 29, pp. 56-64.
- Morley, Louise (2010), “Gender mainstreaming: myths and measurement in higher education in Ghana and Tanzania”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (4), pp. 533-550.
- Morley, Louise (2011), “Sex, grades and power in higher education in Ghana and Tanzania”, *Cambridge Journal of Education*, 41 (1), pp. 101-111.
- Morley, Louise (2012), “Ampliando a participação no ensino superior em Gana e Tanzânia”, *Revista Ensino Superior Unicamp*, 67, pp. 77-79.
- Ndimande, Bekisizwe S. (2012), “Race and resources: black parents perspectives on post-apartheid South African schools”, *Race Ethnicity and Education*, 15 (4), pp. 525-544.
- Nogueira, Maria Alice (1995), “A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, (6), pp.43-66.

- Nogueira, Cláudio Martins Marques (2004), *Dilemas na Análise Sociológica de um Momento Crucial das Trajetórias Escolares: O Processo de Escolha do Curso Superior*, Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Faculdade de Educação de Minas Gerais.
- Nogueira, Maria Alice (1990), “A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução”, *Em Aberto*, 46, pp. 49-59.
- Nogueira Maria Alice (2000), “A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (Orgs.), *Família e Escola. Trajetórias de e Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Petrópolis, Vozes Editora.
- Nogueira, Maria Alice, Cláudia Marques Martins Nogueira (2002), “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu”, *Educação & Sociedade*, 78, pp.15-36.
- Nunes, Adérito Sedas (2000), *Antologia Sociológica*, Lisboa, ICS.
- Oberti, Marco (2011), “Segregação escolar e urbana”, em Agnès Van Zanten (Coord.) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp.727-730.
- Pacheco, Natércia (1996), *Tempos de “Sozinhos” em Pasárgada. Estratégias Identitárias de Estuantes PALOP em Portugal*, Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Porto, FPCEUP.
- Payet, Jean-Paul (2011), “Imigração e escola”, em Agnès Van Zanten (Coord.) *Dicionário de Educação*, Petrópolis, Vozes, pp.465-471.
- Pedreira, Isabel, Cláudia Roriz e Joana Duarte (2014), *Os Estudantes Estrangeiros Provenientes de Países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma Caracterização*, Lisboa, DGEEC/MEC.
- Pedreira, Isabel (2015), *Os Estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGEEC/MEC.
- Pereira, Carlos Santos (2014), “O contexto socioeconómico de Angola à data da criação dos EGUA”, em Maria Teixeira de Sousa (Coord.) *Estudos Gerais Universitários de Angola 50 anos – História e Memórias*, Lisboa, Colibri.
- Pilkington, Andrew (2015), “The declining salience of race equality in higher education policy” in Claire Alexander and Jason Arday (Ed.) *Aiming Higher Race, Inequality and Diversity in the Academy*, London, Runnymede.
- Pinto, Conceição Alves (1999), *Sociologia da Escola*, Amadora, McGraw-Hill.
- Pinto, José Marcelino de Resende (2004), “O acesso à educação superior no Brasil”, *Educação & Sociedade*, 25 (88), pp. 417-441.
- Pinto, Regina Pahim (1992), “Raça e educação: uma articulação incipiente”, *Cadernos de pesquisa*, 80, pp. 41-50.
- Pires, Heldemerina Samutelela (1996), “Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva intercultural”, *Revista Africana*, 16, pp. 91-163.
- Pires, Heldemerina Samutelela (2000), “Estudantes dos PALOP no ensino superior português: do Acesso à progressão”, *Revista Psicológica*, 2 (XIV), pp. 149-157.
- Pires, Rui Pena (2007), “Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de ação e de estrutura”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, pp. 11-50.

- Portes, Alejandro e K.L. Wilson (1976), “Black-White differences in educational attainment”, *American Sociological Review*, 41, pp. 414-431.
- Prates, Antônio Augusto Pereira (2007), “Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com a manutenção da desigualdade: o caso brasileiro”, *Sociologias*, 17, pp. 102-123.
- Prost, A. (1992), *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, PUF.
- Quivy, Raymond e Luc Campenhout (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Ragin, Charles (1994), *Constructing Social Research*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Reimer, David e Pollak Reinhard (2005), “The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999”, *Working Paper*, 85, Mannheim-MZES.
- Reisberg, Liz e David Watson (2010) “Igualdade de acesso no ensino superior”, *Revista Ensino Superior Unicamp*, 2, pp 54-60.
- Ribeiro, Carlos António Costa (2011), “Desigualdade de oportunidades educacionais e resultados no Brasil”, *Educação & Sociedade*, 54 (1), pp. 41-87.
- Riordan, Sarah e Suki Goodman (2007), “Managing reality shock: expectations versus Experiences of graduate engineers”, *SA Journal of Industrial Psychology*, 33 (1), pp. 67-73.
- Roldão, Cristina (2015), *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”. Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Romanelli, Geraldo (2000), “Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (Orgs.), *Família e Escola. Trajetórias de e Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Petrópolis, Vozes Editora.
- Rosemberg, Fluvia (1987), “Relações raciais e rendimento escolar”, *Cadernos de Pesquisa*, 63, pp.19-23.
- Rosemberg, Fluvia (1991), “Raça e educação inicial”, *Cadernos de Pesquisa*, 77, pp. 25-34.
- Rosemblit-Guri, Sarah (2010), “Access and equity in higher education: historical and cultural context”, in Heather Eggins (ed), *Access and Equity Comparative Perspectives*, Boston, Sense Publishers.
- Santo, Francisca Espírito do (2000), “História recente da Educação em Angola” em *Educação para uma Cultura de Paz*, Luanda, CEAST – Conferência episcopal de Angola e São Tomé.
- Santos, Irene (2004), *Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana*, Lisboa, Educa.
- Schnepf, Sylke V. (2014), “Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? ”, *IZA Discussion Paper No. 8015*, disponível em <http://ftp.iza.org/dp8015.pdf>
- Schwartzman, Simon (2006), “A questão da inclusão social na Universidade Brasileira”, comunicação apresentada no *Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação*, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 de novembro, Minas Gerais.

- Scott, Peter (2009), “Access in higher education in Europe and North America: trends and developments”, Comunicação apresentada no *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, Bucareste, 21-24 de Maio de 2009, UNESCO.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, ICS.
- Seabra, Teresa, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011), *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*, Lisboa, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEMESP (2015), *Mapa do Ensino Superior no Brasil, São Paulo, SEMESP*, disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>
- Shann, Mary H. (1992), “The reform of higher education in Egypt”, *Higher Education*, 24, pp. 225-256.
- Sianou-Kyrgiou, Eleni e Iakovos Tsiplakides (2011), “Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece, Studies”, *Higher Education*, 36 (1), pp. 89-102.
- Sikora, Joanna e Artur Pokropek (2011), “Gendered career expectations of students: perspectives from PISA 2006”, *OECD Education Working Papers*, 57, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517542.pdf>.
- Sikora, Joanna e Artur Pokropek (2012), “Gender segregation of adolescent science career plans in 50 Countries”, *Science Education*, 96 (2), pp. 234-264.
- Silva, Augusto Santos e José Madureira Pinto (2009), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, Elisete Marques da (2003), “O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial”, *Kulonga-Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 1, pp. 51-82.
- Silva, Eugénio Alves da (2004), *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Luanda)*, Braga, CIED.
- Silva, Eugénio Alves da e Maria João de Carvalho (2009), “Educação em Angola e (des)igualdades de género”, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 2401-2416.
- Simões, Aida de Jesus Correia (2008), *Motivações e Expectativas Profissionais dos Estudantes de Enfermagem: Estudo uma Escola da Área de Lisboa*, Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, Amadeu Castilho (2003), “Levar a escola a sanzala: plano de ensino rural em Angola 1961-1962”, *Kulonga-Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 1, pp. 83-105.

- Soares Amadeu Castilho (2004), “Universidade em Angola: a sua criação em 1962”, *Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, 13-14, pp. 57- 69.
- Soares, José Francisco e Maria Teresa Gonzaga Alves (2003), “Desigualdades raciais no sistema brasileiro de Educação Básica”, *Educação e Pesquisa*, 29 (1), pp. 147-165.
- Sobotzky, George (2010), “Enhancing retention and success in South Africa”, in *International Higher Education*, 58, pp. 24-26.
- Soeiro, José (2012), “Estou aqui por reear o meu futuro. Juventude, precariedade e protesto”, *Configurações*, 9, pp. 103-119.
- Soldano, Catherine e Daniel Filâtre (2013), “Les inégalités territoriales d’éducation supérieure et de recherche”, em éloi Laurent (Org.) *Vers L’égalité des Territoires. Dynamiques, Mesures, Politiques*, Mayenne, Ministère de L’égalité des Territoires et du Logement, disponível em <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/134000131.pdf>
- Sousa, Ivy Quirino de, Catarina Pereira da Silva e Cezar Augusto M. Caldas (2014), “Especialidade médica: escolhas e influências”, *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38 (1), pp. 79-86.
- Swann, Michael (1985), *Education For All. Report of the Committee into the Education of Ethnic Minority Children*, London, HMSO.
- Taferra, Damtew, Philip G. Altbach (2004), “African higher education: challenges for the 21 st century”, *Higher Education*, 47 (1), pp. 21-50.
- Tatlow, Pam (2015), “Participation of BME students in UK higher education”, in Claire Alexander and Jason Arday (Ed.) *Aiming Higher Race, Inequality and Diversity in the Academy*, London, Runnymede.
- Tchiwila, Cecília Jauca (2015), *Desigualdades Sociais, Desempenho e Expetativas Escolares e Profissionais dos Estudantes do Ensino Pré-Universitário: O Caso dos Alunos de uma Escola Privada e uma Escola Estatal no Huambo (Angola)*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE.
- Tilak, Jandhyala B.G. (2015), “How inclusive is higher education in India?”, *Social Change* 45 (2), pp. 185-223.
- Tinto, Vincent (1993), *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent e Brian Pusser (2006), *Moving From Theory to Action: Building a model of Institutional Action for Student Success*, National post-Secondary Education Cooperative.
- Trow, Martin (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Califórnia, Carnegie Comission on Higher Education.
- Trow, Martin (2005), *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, Berkeley, University of California, disponível em <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>.
- Turley, Ruth N. López, Martín Santos e Cecilia Ceja (2006), “Social origin and college opportunity expectations across cohorts”, *Social Science Research*, 36, pp. 1200-1218.

- Turner, Jonathan (1991), *The Structure of Sociological Theory*, Belmont, Wadsworth Publishing.
- Tuwor, Theresa and Marie-Antoinette Sossou (2008), “Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school”, *International Journal of Inclusive Education*, 12, (4), pp. 363-379.
- UAN – Universidade Agostinho Neto (2008), *Relatório Anual 2008*, Luanda, UAN.
- UNESCO (2014), *Relatório de Desenvolvimento Humano 2014*, New York, UNESCO.
- UNESCO (2015), *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso*, Brasília, UNESCO.
- UNESCO-UIS.Stat (2018), *Estatísticas da Educação* (consulta online em <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=en>).
- UNIRC – Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2016), *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo*, disponível em http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf
- UTG/PNFQ - Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação Profissional (2016), *Qualificar*, Luanda, UTG/PNFQ.
- Vallet, Louis-André e Jean-Paul Caille (2000), “La scolarité des enfants d’immigrées”, em Agnès Van Zanten (org.), *L’école - l’état des Savoirs*, Paris, La Découverte.
- Van Zanten, Agnès (1997), “Le traitement des différences liées a l’origine immigrée à l’école Française”, em Nadir Marouf e Claude Carpentier (orgs.), *Langue, École, Identités*, Paris, L’Harmattan.
- Van, Zanten, Agnès (2006), “Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles” in Paugam, S. (Org.) *Repenser la Solidarité au XX Siècle*, Paris, PUF.
- Viana, Maria José Braga (2000), “Longevidade escolar em famílias de camadas populares. Algumas condições de possibilidade”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (Orgs.), *Família e Escola. Trajetórias de e Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Petrópolis, Vozes Editora.
- Vieira, Laurindo (2002), “Escola para todos em Angola”, *Kulonga-Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 1, pp 11-26.
- Vieira, Laurindo (2007) *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação*, Luanda, Editorial Nzila.
- Watson, Mark, Mary McMahon e Paul Longe (2011), “Occupational interests and aspirations of rural black South African children: considerations for theory, research and practice”, *Journal of Psychology in Africa*, 21 (3), pp. 413-420.
- Weber, Max (2002), *Conceitos Básicos de Sociologia*, São Paulo, Centauro.
- Wells, Ryan S, Tricia A. Seifert e Daniel B. Saunders (2013), “Gender and realized educational expectations: the roles of social origins and significant others”, *Research in Higher Education*, 54, pp. 599-626.
- Wiese, M. N. Van Heerden, Y. Jordan e E. North (2009), “A marketing perspective on choice factors considered by South African first-year students in selecting a higher education institution a higher education institution”, *Southern African Business Review*, 13 (1), pp.39-60.

- World Bank (1991), *The African Capacity Building Initiative: Toward Improved Policy Analysis and Development Management*, Washington, D.C, World Bank.
- Zau, Filipe (2009), *Educação em Angola. Novos trilhos para o Desenvolvimento*, Luanda, Movilivros.
- Zéroulou, Z. (1988), “La réussite scolaire des enfants d’immigrés”, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-470.

ANEXOS

Anexo A – Inquérito por Questionário

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma investigação sobre os estudantes que frequentam o Ensino Superior em Angola. Pretende-se assim saber a tua opinião sobre diferentes assuntos relacionados com o teu contexto familiar, percurso escolar e as tuas expectativas escolares e profissionais.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Por favor, responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Preenche, sempre que possível, com um **X**

Obrigado pela colaboração!

Número do questionário

--	--	--	--

Não preencher

I – CARATERIZAÇÃO PESSOAL

1. Idade _____ anos

2. Sexo:

Masculino 1 Feminino 2

3. Curso _____

3.1. Instituição de ensino

Universidade Agostinho Neto (UAN) 1

Universidade Mandume ya Ndemofayo (UMN) 2

Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda 3

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla 4

4. Província em que nasceste _____

4.1. Município em que nasceste _____

5. Município de residência atual _____

5.1 Encontras-te deslocado da residência habitual para estudar?

Sim 1 Não 2

6. Estado civil

Solteiro(a) 1

Casado(a) 2

União de facto 3

Divorciado(a) 4

Viúvo(a) 5

7. Qual é a **tua** situação profissional atual?

Exerço uma atividade profissional a tempo inteiro 1

Exerço uma atividade profissional a tempo parcial (*part-time*) 2

Trabalho ocasionalmente, sem regularidade definida 3

Não exerço qualquer tipo de atividade profissional 4

8. Se **exerces** alguma atividade profissional, descreve a atividade indicando o tipo de empresa onde trabalhas (**caso não exerças qualquer atividade passe para a questão 11**)

8.1. Profissão _____

8.2. Tipo de empresa onde trabalhas (pública ou privada)

Empresa pública 1

Empresa privada 2

9. Situação na profissão

Patrão 1

Trabalhador(a) por conta própria 2

Trabalhador(a) em empreendimento familiar com remuneração 3

Trabalhador em empreendimento familiar sem remuneração 4

Assalariado/trabalhador por conta de outrem 5

Outra situação 6

10. Se és trabalhador por conta de outrem, qual é a tua situação face ao contrato de trabalho?

Efetivo 1

Contrato temporário 2

Não tem contrato 3

11. Indica o grau de ensino mais elevado frequentado pelo teu pai e pela mãe (completo ou não):

	Pai	Mãe
Sem grau formal de escolaridade	11.1 <input type="checkbox"/> 1	11.2 <input type="checkbox"/> 1
Ensino básico (Ensino Primário/ 6ª classe) ou equivalente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Ensino secundário 1.º ciclo (9ª classe) ou equivalente	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Ensino secundário (12ª) ou equivalente	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Bacharelato (3.º ano do ensino superior)	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Ensino superior (Licenciatura)	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Mestrado	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
Doutoramento	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
Não sei	<input type="checkbox"/> 99	<input type="checkbox"/> 99

12. Se o **teu** pai e /ou a **tua** mãe têm curso superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento), indica qual (**caso os teus pais não tenham o curso superior passa para a questão 13**)

12.1. Curso superior do pai _____

12.2. Curso superior da mãe _____

13. Em relação ao trabalho, assinala a condição perante o trabalho do teu pai e da tua mãe (**escolhe só uma resposta para o teu pai e uma resposta para a tua mãe**)

	Pai	Mãe
	13.1	13.2
Tem um emprego/trabalho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Está desempregado(a)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Está reformado(a)	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
É doméstico(a)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Falecido	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Não sei	<input type="checkbox"/> 99	<input type="checkbox"/> 99

14. Profissão do pai (atual ou última que teve no caso de ser desempregado, reformado ou falecido)

15. Profissão da mãe (atual ou última que teve no caso de ser desempregada, reformada ou falecida) _____

16. Situação na profissão do pai e da mãe (atual ou última)

	Pai	Mãe
	16.1	16.2
Patrão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Trabalhador(a) por conta própria	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Trabalhador(a) em empreendimento familiar com ou sem remuneração	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Trabalhador(a) por conta de outrem	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Outra situação	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Qual? _____		

17. Quantos irmãos tens _____

17.1. Entre os **teus** irmãos, és o primeiro filho que ingressa no ensino superior.

Sim, sou o primeiro filho a ingressar no ensino superior	<input type="checkbox"/> 1
Não, outros irmãos/irmãs ingressaram no ensino superior antes de mim	<input type="checkbox"/> 2
Não se aplica, pois sou filho único	<input type="checkbox"/> 3

17.2. Se respondeu não, quantos irmãos tens que já ingressaram no ensino superior? _____

III – TRAJETÓRIA E ESCOLHAS ESCOLARES

18. Qual o tipo de ensino que **frequentaste** nos diversos ciclos escolares antes de ingressares no Ensino Superior? (**podes assinalar mais de uma opção caso tenhas frequentado os dois tipos de ensino em cada ciclo**)

	Público	Privado
Ensino Primário (1ª a 6ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
1.º Ciclo do ensino Secundário (7ª a 9ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2.º Ciclo do Ensino secundário (10ª, 11ª, 12ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

19. Ao longo do teu percurso escola já reprovaste alguma vez?

Sim 1

Não 2

19.1. Se **respondeste** sim em que altura desse percurso?

	Sim	Não
Ensino Primário (1ª a 6ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
1.º ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2.º Ensino secundário (10ª, 11ª, 12ª classe)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Ensino superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

20. Para cada um dos ciclos, indica o número de vezes que reprovaste

Ensino Primário (1ª a 6ª classe)	_____
1.º ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª classe)	_____
2.º Ensino secundário (10ª, 11ª, 12ª classe)	_____
Ensino superior	_____

21. Na tua opinião, quais foram os 3 principais motivos que estiveram na base da(s) **tua(s)** reprovações (**escolhe apenas 3**)

As matérias eram muito difíceis	<input type="checkbox"/> 1
Eu faltava muito as aulas	<input type="checkbox"/> 2
A avaliação foi injusta	<input type="checkbox"/> 3
Má influência da turma	<input type="checkbox"/> 4
Não gostava de estudar	<input type="checkbox"/> 5
A minha família passava por uma crise financeira	<input type="checkbox"/> 6
Outro	<input type="checkbox"/> 7
Qual? _____	

22. Ao longo do percurso escolar **interrompeste** alguma vez os teus estudos?

Sim 1

Não 2

22.1. Se sim, quantas vezes _____

22.2. Que idade tinhas _____

22.3. Se respondeste **sim**, aponta as razões que te influenciaram a voltar a estudar?

23. **Indica**, por favor, o subsistema que **frequentaste** no 2.º ciclo do ensino secundário (ensino médio) não te esquecendo de especificares o curso:

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|---|
| Ensino geral | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Ensino técnico-profissional | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Formação de Professores | <input type="checkbox"/> | 3 |

23.1. Curso _____

24. **Indica as três razões** mais importantes na escolha do curso que frequentas no Ensino superior? (**assinale com uma cruz as três razões**)

- | | | |
|--|--------------------------|----|
| Boas saídas profissionais | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Possibilitar uma carreira profissional interessante | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Desenvolvimento intelectual que proporciona | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Enriquecimento cultural | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Proporcionar uma profissão bem remunerada | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Complementar a atividade e conhecimentos profissionais | <input type="checkbox"/> | 6 |
| Aprofundar uma área de conhecimento interessante | <input type="checkbox"/> | 7 |
| Estimular atividade criativa | <input type="checkbox"/> | 8 |
| Acentuada vertente prática | <input type="checkbox"/> | 9 |
| Acentuada vertente teórica | <input type="checkbox"/> | 10 |
| Outra razão. | <input type="checkbox"/> | 11 |

Qual? _____

25. **Indica as três razões** mais importantes que te levaram a optar pela instituição onde frequentas a licenciatura? (**assinale com uma cruz as três razões**)

- | | | |
|--|--------------------------|----|
| Proximidade da zona de residência | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Horários de funcionamento do curso | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Custos/despesas reduzidas | <input type="checkbox"/> | 3 |
| A única instituição com o curso desejado | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Reputação, prestígio da instituição | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Qualidade dos professores | <input type="checkbox"/> | 6 |
| Facilidade de entrada curso-estabelecimento (médias/vagas) | <input type="checkbox"/> | 7 |
| Qualidade do curso nessa instituição | <input type="checkbox"/> | 8 |
| Qualidade das instalações e meios de ensino | <input type="checkbox"/> | 9 |
| Tinha colegas e amigos na instituição | <input type="checkbox"/> | 10 |
| Outra razão. | <input type="checkbox"/> | 11 |
| Qual? _____ | | |

26. **Pensas** em mudar de curso ou de instituição de ensino?

- | | | |
|--|--------------------------|---|
| Penso em mudar de curso e de instituição | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Penso mudar apenas de instituição (seguindo o mesmo curso) | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Penso mudar apenas de curso (ficando na mesma instituição) | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Não penso mudar nada à situação atual | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Não sei | <input type="checkbox"/> | 5 |

26.1. Se pensas em mudar de instituição qual o estatuto da instituição onde pretendes ingressar? (**caso não pretendes mudar de instituição passe para a questão 27**)

Ensino superior Público 1 Ensino superior Privado 2

27. Atualmente tens cadeiras em atraso?

Sim 1 Não 2

Quantas? _____

IV – EXPETATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

28. Numa escala de 1 a 5 (1= não tinha; 5= muito elevadas) como posicionas as tuas expetativas quando ingressaste para o curso que frequentas? (escolhe apenas uma opção)

Não tinha					Muito elevadas
1	2	3	4	5	

29. Até quando é que gostarias de estudar? (escolhe apenas uma opção)

- Até completar a Licenciatura 1
- Até completar Mestrado 2
- Até completar o Doutoramento 3
- Não sei 4

30. E, na realidade, até quando é que achas que vais efetivamente conseguir estudar?

(escolhe apenas uma opção)

- Até completar a Licenciatura 1
- Até completar Mestrado 2
- Até completar o Doutoramento 3
- Não sei 4

30.1. Se achas que vais efetivamente, conseguir estudar até completar a licenciatura, gostarias de voltar mais tarde à universidade para continuar os estudos superiores?

- Sim 1 Não 2

31. Se pretendes deixar de estudar quando terminares a licenciatura, indica o principal motivo (**escolhe apenas 1 opção**) [Se pretendes seguir, para o mestrado ou doutoramento passa para a questão seguinte]

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| Tenho dificuldades em aprender | <input type="checkbox"/> | 1 |
| A minha família não me apoia | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Quero ganhar dinheiro | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Quero ajudar a minha família | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Tenho oportunidade de começar a trabalhar | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Não gosto de estudar | <input type="checkbox"/> | 6 |
| Não acho importante fazer um mestrado ou doutoramento | <input type="checkbox"/> | 7 |
| Não sei | <input type="checkbox"/> | 8 |
| Outro motivo. | <input type="checkbox"/> | 9 |
| Qual? _____ | | |

32. Que profissão é que tu gostarias de ter?

32.1. E, na realidade, que profissão achas que terás?

33. E no prazo de 5 anos que profissão é que tu gostarias de ter?

33.1. E, na realidade, que profissão achas que terás no prazo de 5 anos?

34. E no prazo de 10 anos que profissão é que tu gostarias de ter?

34.1. E, na realidade, que profissão achas que terás no prazo de 10 anos?

35. Se **pudesses** escolher, no futuro, gostavas mais de:
(**escolhe apenas uma opção**)

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| Trabalhar por conta própria | <input type="checkbox"/> 1 |
| Ter uma empresa | <input type="checkbox"/> 2 |
| Trabalhar numa empresa | <input type="checkbox"/> 3 |
| Trabalhar no Estado | <input type="checkbox"/> 4 |
| Não sei | <input type="checkbox"/> 5 |

35.1. Na tua opinião, após terminar a licenciatura pensas que será fácil ou difícil encontrar um emprego compatível com a tua formação:

- | | |
|---------------|----------------------------|
| Muito fácil | <input type="checkbox"/> 1 |
| Fácil | <input type="checkbox"/> 2 |
| Difícil | <input type="checkbox"/> 3 |
| Muito difícil | <input type="checkbox"/> 4 |
| Não sei | <input type="checkbox"/> 5 |

(**Apenas para aqueles que exercem uma atividade profissional regularmente**)

36. Na tua opinião, a conclusão do curso irá melhorar a tua condição profissional?

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| Sim, sem dúvida | <input type="checkbox"/> 1 |
| Sim, alguma coisa | <input type="checkbox"/> 2 |
| Sim, um pouco | <input type="checkbox"/> 3 |
| Não | <input type="checkbox"/> 4 |
| Não sei | <input type="checkbox"/> 5 |

36.1. Se respondeste não, indica o principal motivo?

37. Indica três fatores que consideras mais importantes na escolha de uma atividade profissional? (**indica apenas os três fatores mais importantes**)

Possibilidade de liderar uma equipa	<input type="checkbox"/> 1
Ter elevada autonomia no trabalho	<input type="checkbox"/> 2
Contribuir para o desenvolvimento socioeconómico da comunidade, região ou país	<input type="checkbox"/> 3
Ter uma boa remuneração	<input type="checkbox"/> 4
Ter uma profissão ou cargo com prestígio	<input type="checkbox"/> 5
Contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, região ou país	<input type="checkbox"/> 6
Exercer um trabalho essencialmente em equipa	<input type="checkbox"/> 7
Desenvolver-se intelectualmente	<input type="checkbox"/> 8
Poder criar algo com que se identifique	<input type="checkbox"/> 9
Possibilidade de enriquecer culturalmente	<input type="checkbox"/> 10
Exercer um trabalho essencialmente individual	<input type="checkbox"/> 11
Outra. Qual?	<input type="checkbox"/> 12

MUITO OBRIGADO!

Anexo B – Aspirações profissionais imediatas segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, contabilidade e finanças		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Masculino	12	5,6	103	47,9	3	1,4	13	6,0	73	34,0	5	2,3	6	2,8	215	100,0
	Feminino	2	1,5	77	57,0	4	3,0	10	7,4	24	17,8	6	4,4	12	8,9	135	100,0
	Total	14	4,0	180	51,4	7	2,0	23	6,6	97	27,7	11	3,1	18	5,1	350	100,0
CET	Masculino	174	95,6	6	3,3	0	0,0	0	0,0	1	0,5	1	0,5	0	0,0	182	100,0
	Feminino	60	93,8	2	3,1	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	1,6	0	0,0	64	100,0
	Total	234	95,1	8	3,3	0	0,0	1	0,4	1	0,4	2	0,8	0	0,0	246	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	2	4,7	0	0,0	39	90,7	2	4,7	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	43	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Total	0	0,0	2	2,3	0	0,0	82	95,3	2	2,3	0	0,0	0	0,0	86	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	2	2,7	66	90,4	1	1,4	4	5,5	0	0,0	0	0,0	73	100,0
	Feminino	0	0,0	1	1,4	70	98,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	71	100,0
	Total	0	0,0	3	2,1	136	94,4	1	0,7	4	2,8	0	0,0	0	0,0	144	100,0
Total	Masculino	186	35,3	113	21,4	69	13,1	53	10,1	80	15,2	20	3,8	6	1,1	527	100,0
	Feminino	62	18,2	80	23,5	74	21,7	54	15,8	24	7,0	35	10,3	12	3,5	341	100,0
	Total	248	28,6	193	22,2	143	16,5	107	12,3	104	12,0	55	6,3	18	2,1	868	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo C – Expetativas profissionais imediatas segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N	N	%	N	%
CE	Masculino	2	0,9	156	70,0	0	0,0	4	1,8	55	24,7	0	0,0	6	2,7	223	100,0
	Feminino	0	0,0	120	81,6	0	0,0	1	0,7	18	12,2	0	0,0	8	5,4	147	100,0
	Total	2	0,5	276	74,6	0	0,0	5	1,4	73	19,7	0	0,0	14	3,8	370	100,0
CET	Masculino	168	93,3	10	5,6	0	0,0	0	0,0	2	1,1	0	0,0	0	0,0	180	100,0
	Feminino	55	88,7	7	11,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	62	100,0
	Total	223	92,1	17	7,0	0	0,0	0	0,0	2	0,8	0	0,0	0	0,0	242	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	4	9,3	0	0,0	38	88,4	1	2,3	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	1	2,3	43	97,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	44	100,0
	Total	0	0,0	4	4,6	1	1,1	81	93,1	1	1,1	0	0,0	0	0,0	87	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	4	5,4	68	91,9	0	0,0	2	2,7	0	0,0	0	0,0	74	100,0
	Feminino	0	0,0	2	2,8	69	97,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	71	100,0
	Total	0	0,0	6	4,1	137	94,5	0	0,0	2	1,4	0	0,0	0	0,0	145	100,0
Total	Masculino	170	31,8	174	32,6	68	12,7	42	7,9	60	11,2	14	2,6	6	1,1	534	100,0
	Feminino	55	15,6	129	36,6	70	19,9	44	12,5	18	5,1	28	8,0	8	2,3	352	100,0
	Total	225	25,4	303	34,2	138	15,6	86	9,7	78	8,8	42	4,7	14	1,6	886	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo D – Aspirações profissionais no prazo de 5 anos segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N	N	%	N	%
CE	Masculino	9	4,1	126	58,1	2	0,9	4	1,8	71	32,7	0	0,0	5	2,3	217	100,0
	Feminino	0	0,0	91	64,1	3	2,1	5	3,5	30	21,1	1	0,7	12	8,5	142	100,0
	Total	9	2,5	217	60,4	5	1,4	9	2,5	101	28,1	1	0,3	17	4,7	359	100,0
CET	Masculino	182	95,3	5	2,6	0	0,0	0	0,0	4	2,1	0	0,0	0	0,0	191	100,0
	Feminino	60	96,8	1	1,6	1	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	62	100,0
	Total	242	95,7	6	2,4	1	0,4	0	0,0	4	1,6	0	0,0	0	0,0	253	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	3	7,0	0	0,0	39	90,7	1	2,3	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	1	2,3	40	90,9	3	6,8	0	0,0	0	0,0	44	100,0
	Total	0	0,0	3	3,4	1	1,1	79	90,8	4	4,6	0	0,0	0	0,0	87	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	2	2,7	69	92,0	1	1,3	2	2,7	1	1,3	0	0,0	75	100,0
	Feminino	0	0,0	3	4,1	70	95,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	73	100,0
	Total	0	0,0	5	3,4	139	93,9	1	0,7	2	1,4	1	0,7	0	0,0	148	100,0
Total	Masculino	191	35,4	136	25,2	71	13,1	44	8,1	78	14,4	15	2,8	5	0,9	540	100,0
	Feminino	60	17,2	95	27,2	75	21,5	45	12,9	33	9,5	29	8,3	12	3,4	349	100,0
	Total	251	28,2	231	26,0	146	16,4	89	10,0	111	12,5	44	4,9	17	1,9	889	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia

Anexo E – Expetativas profissionais no prazo de 5 anos segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Masculino	3	1,4	139	64,7	2	0,9	5	2,3	63	29,3	0	0,0	3	1,4	215	100,0
	Feminino	0	0,0	109	75,2	2	1,4	3	2,1	25	17,2	0	0,0	6	4,1	145	100,0
	Total	3	0,8	248	68,9	4	1,1	8	2,2	88	24,4	0	0,0	9	2,5	360	100,0
CET	Masculino	172	93,5	7	3,8	0	0,0	0	0,0	4	2,2	0	0,0	1	0,5	184	100,0
	Feminino	56	90,3	4	6,5	1	1,6	0	0,0	1	1,6	0	0,0	0	0,0	62	100,0
	Total	228	92,7	11	4,5	1	0,4	0	0,0	5	2,0	0	0,0	1	0,4	246	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	4	9,3	0	0,0	37	86,0	2	4,7	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	1	2,3	41	93,2	2	4,5	0	0,0	0	0,0	44	100,0
	Total	0	0,0	4	4,6	1	1,1	78	89,7	4	4,6	0	0,0	0	0,0	87	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	3	3,9	67	88,2	0	0,0	4	5,3	1	1,3	1	1,3	76	100,0
	Feminino	0	0,0	3	4,2	68	94,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	72	100,0
	Total	0	0,0	6	4,1	135	91,2	0	0,0	4	2,7	1	0,7	2	1,4	148	100,0
Total	Masculino	175	32,9	153	28,8	69	13,0	42	7,9	73	13,7	15	2,8	5	0,9	532	100,0
	Feminino	56	16,0	116	33,0	72	20,5	44	12,5	28	8,0	28	8,0	7	2,0	351	100,0
	Total	231	26,2	269	30,5	141	16,0	86	9,7	101	11,4	43	4,9	12	1,4	883	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo F – Aspirações profissionais no prazo de 10 anos segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N	N	%	N	%
CE	Masculino	13	6,3	67	32,4	3	1,4	10	4,8	107	51,7	2	1,0	5	2,4	207	100,0
	Feminino	0	0,0	60	44,8	7	5,2	9	6,7	46	34,3	2	1,5	10	7,5	134	100,0
	Total	13	3,8	127	37,2	10	2,9	19	5,6	153	44,9	4	1,2	15	4,4	341	100,0
CET	Masculino	174	95,6	2	1,1	2	1,1	0	0,0	3	1,6	0	0,0	1	0,5	182	100,0
	Feminino	56	91,8	0	0,0	3	4,9	1	1,6	0	0,0	0	0,0	1	1,6	61	100,0
	Total	230	94,7	2	0,8	5	2,1	1	0,4	3	1,2	0	0,0	2	0,8	243	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	2	4,8	0	0,0	39	92,9	1	2,4	0	0,0	0	0,0	42	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	1	2,3	42	97,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Total	0	0,0	2	2,4	1	1,2	81	95,3	1	1,2	0	0,0	0	0,0	85	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	1	1,4	68	91,9	1	1,4	3	4,1	1	1,4	0	0,0	74	100,0
	Feminino	0	0,0	1	1,4	70	97,2	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0	72	100,0
	Total	0	0,0	2	1,4	138	94,5	1	0,7	3	2,1	2	1,4	0	0,0	146	100,0
Total	Masculino	187	36,0	72	13,9	73	14,1	50	9,6	114	22,0	17	3,3	6	1,2	519	100,0
	Feminino	56	16,6	61	18,0	81	24,0	52	15,4	46	13,6	31	9,2	11	3,3	338	100,0
	Total	243	28,4	133	15,5	154	18,0	102	11,9	160	18,7	48	5,6	17	2,0	857	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo G – Expetativas profissionais no prazo de 10 anos segundo áreas de formação e sexo

Área de formação	Sexo	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Masculino	10	5,1	66	33,3	3	1,5	7	3,5	106	53,5	1	0,5	5	2,5	198	100,0
	Feminino	0	0,0	70	53,4	0	0,0	4	3,1	46	35,1	1	0,8	10	7,6	131	100,0
	Total	10	3,0	136	41,3	3	0,9	11	3,3	152	46,2	2	0,6	15	4,6	329	100,0
CET	Masculino	160	94,1	5	2,9	0	0,0	0	0,0	4	2,4	0	0,0	1	0,6	170	100,0
	Feminino	55	93,2	0	0,0	1	1,7	1	1,7	1	1,7	0	0,0	1	1,7	59	100,0
	Total	215	93,9	5	2,2	1	0,4	1	0,4	5	2,2	0	0,0	2	0,9	229	100,0
CMSTS	Masculino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	100,0	0	0,0	14	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	100,0	0	0,0	28	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Masculino	0	0,0	2	4,8	0	0,0	39	92,9	1	2,4	0	0,0	0	0,0	42	100,0
	Feminino	0	0,0	0	0,0	1	2,3	42	97,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Total	0	0,0	2	2,4	1	1,2	81	95,3	1	1,2	0	0,0	0	0,0	85	100,0
ECON	Masculino	0	0,0	1	1,4	67	90,5	0	0,0	3	4,1	1	1,4	2	2,7	74	100,0
	Feminino	0	0,0	1	1,4	70	97,2	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0	72	100,0
	Total	0	0,0	2	1,4	137	93,8	0	0,0	3	2,1	2	1,4	2	1,4	146	100,0
Total	Masculino	170	34,1	74	14,9	70	14,1	46	9,2	114	22,9	16	3,2	8	1,6	498	100,0
	Feminino	55	16,5	71	21,3	72	21,6	47	14,1	47	14,1	30	9,0	11	3,3	333	100,0
	Total	225	27,1	145	17,4	142	17,1	93	11,2	161	19,4	46	5,5	19	2,3	831	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo I – Aspirações profissionais imediatas segundo áreas de formação e província de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	11	6,6	86	51,8	5	3,0	10	6,0	39	23,5	6	3,6	9	5,4	166	100,0
	Huíla	3	1,6	94	51,1	2	1,1	13	7,1	58	31,5	5	2,7	9	4,9	184	100,0
	Total	14	4,0	180	51,4	7	2,0	23	6,6	97	27,7	11	3,1	18	5,1	350	100,0
CET	Luanda	121	97,6	3	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	124	100,0
	Huíla	113	92,6	5	4,1	0	0,0	1	0,8	1	0,8	2	1,6	0	0,0	122	100,0
	Total	234	95,1	8	3,3	0	0,0	1	0,4	1	0,4	2	0,8	0	0,0	246	100,0
CMSTS	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Luanda	0	0,0	2	3,6	0	0,0	52	92,9	2	3,6	0	0,0	0	0,0	56	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	2	2,3	0	0,0	82	95,3	2	2,3	0	0,0	0	0,0	86	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	3	3,1	91	92,9	1	1,0	3	3,1	0	0,0	0	0,0	98	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	45	97,8	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	46	100,0
	Total	0	0,0	3	2,1	136	94,4	1	0,7	4	2,8	0	0,0	0	0,0	144	100,0
Total	Luanda	132	29,7	94	21,2	96	21,6	63	14,2	44	9,9	6	1,4	9	2,0	444	100,0
	Huíla	116	27,4	99	23,3	47	11,1	44	10,4	60	14,2	49	11,6	9	2,1	424	100,0
	Total	248	28,6	193	22,2	143	16,5	107	12,3	104	12,0	55	6,3	18	2,1	868	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo J – Expetativas profissionais imediatas segundo áreas de formação e província de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	2	1,1	136	76,8	0	0,0	1	0,6	32	18,1	0	0,0	6	3,4	177	100,0
	Huíla	0	0,0	140	72,5	0	0,0	4	2,1	41	21,2	0	0,0	8	4,1	193	100,0
	Total	2	0,5	276	74,6	0	0,0	5	1,4	73	19,7	0	0,0	14	3,8	370	100,0
CET	Luanda	114	94,2	6	5,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	121	100,0
	Huíla	109	90,1	11	9,1	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	121	100,0
	Total	223	92,1	17	7,0	0	0,0	0	0,0	2	0,8	0	0,0	0	0,0	242	100,0
CMSTS	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Luanda	0	0,0	4	7,0	1	1,8	51	89,5	1	1,8	0	0,0	0	0,0	57	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	4	4,6	1	1,1	81	93,1	1	1,1	0	0,0	0	0,0	87	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	4	3,9	97	95,1	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	102	100,0
	Huíla	0	0,0	2	4,7	40	93,0	0	0,0	1	2,3	0	0,0	0	0,0	43	100,0
	Total	0	0,0	6	4,1	137	94,5	0	0,0	2	1,4	0	0,0	0	0,0	145	100,0
Total	Luanda	116	25,4	150	32,8	98	21,4	52	11,4	35	7,7	0	0,0	6	1,3	457	100,0
	Huíla	109	25,4	153	35,7	40	9,3	34	7,9	43	10,0	42	9,8	8	1,9	429	100,0
	Total	225	25,4	303	34,2	138	15,6	86	9,7	78	8,8	42	4,7	14	1,6	886	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo K – Aspirações profissionais no prazo de 5 anos segundo áreas de formação e província de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	4	2,4	108	63,9	3	1,8	1	0,6	44	26,0	1	0,6	8	4,7	169	100,0
	Huíla	5	2,6	109	57,4	2	1,1	8	4,2	57	30,0	0	0,0	9	4,7	190	100,0
	Total	9	2,5	217	60,4	5	1,4	9	2,5	101	28,1	1	0,3	17	4,7	359	100,0
CET	Luanda	123	97,6	1	0,8	0	0,0	0	0,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	126	100,0
	Huíla	119	93,7	5	3,9	1	0,8	0	0,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	127	100,0
	Total	242	95,7	6	2,4	1	0,4	0	0,0	4	1,6	0	0,0	0	0,0	253	100,0
CMSTS	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Luanda	0	0,0	3	5,3	1	1,8	51	89,5	2	3,5	0	0,0	0	0,0	57	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	93,3	2	6,7	0	0,0	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	3	3,4	1	1,1	79	90,8	4	4,6	0	0,0	0	0,0	87	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	3	2,9	96	93,2	1	1,0	2	1,9	1	1,0	0	0,0	103	100,0
	Huíla	0	0,0	2	4,4	43	95,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	45	100,0
	Total	0	0,0	5	3,4	139	93,9	1	0,7	2	1,4	1	0,7	0	0,0	148	100,0
Total	Luanda	127	27,9	115	25,3	100	22,0	53	11,6	50	11,0	2	0,4	8	1,8	455	100,0
	Huíla	124	28,6	116	26,7	46	10,6	36	8,3	61	14,1	42	9,7	9	2,1	434	100,0
	Total	251	28,2	231	26,0	146	16,4	89	10,0	111	12,5	44	4,9	17	1,9	889	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo L – Expetativas profissionais no prazo de 5 anos segundo áreas de formação de província de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	2	1,2	122	70,5	1	0,6	3	1,7	41	23,7	0	0,0%	4	2,3	173	100,0
	Huíla	1	0,5	126	67,4	3	1,6	5	2,7	47	25,1	0	0,0%	5	2,7	187	100,0
	Total	3	0,8	248	68,9	4	1,1	8	2,2	88	24,4	0	0,0%	9	2,5	360	100,0
CET	Luanda	118	94,4	3	2,4	0	0,0	0	0,0	3	2,4	0	0,0%	1	0,8	125	100,0
	Huíla	110	90,9	8	6,6	1	0,8	0	0,0	2	1,7	0	0,0%	0	0,0	121	100,0
	Total	228	92,7	11	4,5	1	0,4	0	0,0	5	2,0	0	0,0%	1	0,4	246	100,0
CMSTS	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0%	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0%	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0%	0	0,0	42	100,0
DTO	Luanda	0	0,0	4	7,0	1	1,8	49	86,0	3	5,3	0	0,0%	0	0,0	57	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	29	96,7	1	3,3	0	0,0%	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	4	4,6	1	1,1	78	89,7	4	4,6	0	0,0%	0	0,0	87	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	4	3,9	94	91,3	0	0,0	2	1,9	1	1,0%	2	1,9	103	100,0
	Huíla	0	0,0	2	4,4	41	91,1	0	0,0	2	4,4	0	0,0%	0	0,0	45	100,0
	Total	0	0,0	6	4,1	135	91,2	0	0,0	4	2,7	1	0,7%	2	1,4	148	100,0
Total	Luanda	120	26,2	133	29,0	96	21,0	52	11,4	49	10,7	1	0,2%	7	1,5	458	100,0
	Huíla	111	26,1	136	32,0	45	10,6	34	8,0	52	12,2	42	9,9%	5	1,2	425	100,0
	Total	231	26,2	269	30,5	141	16,0	86	9,7	101	11,4	43	4,9%	12	1,4	883	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo M – Aspirações profissionais no prazo de 10 anos segundo áreas de formação e província de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	6	4,0	60	39,7	3	2,0	4	2,6	70	46,4	2	1,3	6	4,0	151	100,0
	Huíla	4	2,2	76	42,7	0	0,0	7	3,9	82	46,1	0	0,0	9	5,1	178	100,0
	Total	10	3,0	136	41,3	3	0,9	11	3,3	152	46,2	2	0,6	15	4,6	329	100,0
CET	Luanda	112	96,6	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0	2	1,7	116	100,0
	Huíla	103	91,2	4	3,5	1	0,9	1	0,9	4	3,5	0	0,0	0	0,0	113	100,0
	Total	215	93,9	5	2,2	1	0,4	1	0,4	5	2,2	0	0,0	2	0,9	229	100,0
CMSTS	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0	0	0,0	42	100,0
DTO	Luanda	0	0,0	2	3,6	1	1,8	51	92,7	1	1,8	0	0,0	0	0,0	55	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	2	2,4	1	1,2	81	95,3	1	1,2	0	0,0	0	0,0	85	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	2	2,0	93	91,2	0	0,0	3	2,9	2	2,0	2	2,0	102	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	44	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	44	100,0
	Total	0	0,0	2	1,4	137	93,8	0	0,0	3	2,1	2	1,4	2	1,4	146	100,0
Total	Luanda	118	27,8	65	15,3	97	22,9	55	13,0	75	17,7	4	0,9	10	2,4	424	100,0
	Huíla	107	26,3	80	19,7	45	11,1	38	9,3	86	21,1	42	10,3	9	2,2	407	100,0
	Total	225	27,1	145	17,4	142	17,1	93	11,2	161	19,4	46	5,5	19	2,3	831	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.

Anexo N – Expetativas profissionais no prazo de 10 anos segundo áreas de formação de residência

Área de formação	Província de residência	Especialistas em engenharia		Professores do ensino secundário		Especialistas em economia, finanças e contabilidade		Especialistas em assuntos jurídicos		Professores do ensino superior		Médicos		Especialistas em ciências sociais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE	Luanda	0	0,0	2	2,0	93	91,2	0	0,0	3	2,9	0	0,0	2	2,0	102	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	44	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	44	100,0
	Total	0	0,0	2	1,4	137	93,8	0	0,0	3	2,1	0	0,0	2	1,4	146	100,0
CET	Luanda	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0
	Total	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	42	100,0
CMSTS	Luanda	112	96,6	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0	2	1,7	116	100,0
	Huíla	103	91,2	4	3,5	1	0,9	1	0,9	4	3,5	1	0,9	0	0,0	113	100,0
	Total	215	93,9	5	2,2	1	0,4	1	0,4	5	2,2	1	0,4	2	0,9	229	100,0
DTO	Luanda	6	4,0	60	39,7	3	2,0	4	2,6	70	46,4	4	2,6	6	4,0	151	100,0
	Huíla	4	2,2	76	42,7	0	0,0	7	3,9	82	46,1	7	3,9	9	5,1	178	100,0
	Total	10	3,0	136	41,3	3	0,9	11	3,3	152	46,2	11	3,3	15	4,6	329	100,0
ECON	Luanda	0	0,0	2	3,6	1	1,8	51	92,7	1	1,8	51	92,7	0	0,0	55	100,0
	Huíla	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	30	100,0
	Total	0	0,0	2	2,4	1	1,2	81	95,3	1	1,2	81	95,3	0	0,0	85	100,0
Total	Luanda	118	27,8	65	15,3	97	22,9	55	13,0	75	17,7	55	13,0	10	2,4	424	100,0
	Huíla	107	26,3	80	19,7	45	11,1	38	9,3	86	21,1	38	9,3	9	2,2	407	100,0
	Total	225	27,1	145	17,4	142	17,1	93	11,2	161	19,4	93	11,2	19	2,3	831	100,0

Legenda: CE – Ciências da educação; CET – Ciências engenharias e tecnologias; CMSTS – Ciências médicas de saúde e tecnologias de saúde; DTO – Direito; ECON- Economia.