



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Desigualdades Sociais e Desempenho Escolar: o caso de uma
Escola do 1º Ciclo de Ensino Secundário em Benguela /Angola

Lino Uhengue

Mestrado em Educação e sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra

Professora Associada do Departamento de Sociologia do ISCTE.

Julho, 2020

AGRADECIMENTOS

Alegria e gratidão são duas caras expressões que traduzem os meus estados de alma e esgotam todos os sentimentos que tumultuam na minha mente, por terminar a presente dissertação de mestrado. Alegria por ver realizado um projeto que começou com um grande sonho. Gratidão, por ter plena certeza que não poderia chegar a bom porto se não tivesse o apoio de várias Instituições e diversas pessoas que, tão altruisticamente, me ajudaram a concretizar o meu sonho.

Agradeço a Deus em primeiro lugar, o Sumo Bem que me sustenta em todos os momentos da minha existência. Em segundo lugar, a eterna e singela gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Seabra, pelo empenho e disponibilidade que sempre manifestou, assim como, pelo sentido prático com que sempre me orientou, nesta dissertação e nos outros trabalhos realizados, ao longo dos seminários do mestrado. Muito obrigado pelas correções muito oportunas que foi fazendo, sem nunca me desmotivar. Em terceiro lugar, um mui obrigado à Professora Doutora Patrícia Ávila, pela instrução do SPSS e pela facilitação da base de dados. Dirijo a minha gratidão ao engenheiro Carlos João e à sua esposa pelo apoio prestado, assim como, à doutora Dina Chagas, à Emília Cristo e à Clara Gaviono pelos incentivos recebidos. Ao Conselho Provincial da Instituição a que pertenço e que me escolheu e enviou para esta missão. À Diretora do complexo escolar, onde este estudo foi realizado, a minha sempiterna gratidão. Desejo igualmente agradecer a todos as minhas colegas do Mestrado, de modo especial à Sónia, à Fernanda, à Júlia, à Joana e à Simone, pela amizade concedida e partilhada, de um modo tão profundo, que as guardo para sempre no meu coração. Por último, agradeço à minha família, de modo muito especial, à minha mãe de feliz memória que, com muito sacrifício, deu-me o que melhor possuía da sua genética, do seu ser e ensinou-me, desde muito pequenino, o abc da vida. Aos meus confrades, Francisco Eggs, amigos e benfeitores, o meu muito obrigado.

RESUMO

O setor da educação em Angola tem vindo nos últimos anos exercer grandes esforços e transformações no sentido de promover, cada vez mais, uma educação de qualidade e equidade para todas as crianças. Não obstante, essas transformações para ampliar a eficiência do sistema educativo, para controlar as taxas de insucesso, das interrupções e de abandono escolar constante, ainda prevalecem grandes desigualdades educativas, carecendo de uma análise atenta sobre as condições económicas e sociais das famílias. É, neste contexto, que se propôs realizar esta investigação, no sentido de dar o nosso humilde contributo, com objetivo de entender se as desigualdades sociais, e o envolvimento das famílias influenciam, ou não, o desempenho escolar dos seus filhos, assim como, conhecer as aspirações e as expectativas escolares e profissionais dos alunos.

Feita a recolha dos dados, através da aplicação de um inquérito por questionário a alunos do 1º ciclo de ensino secundário de uma escola da província de Benguela (Angola), e a respetiva análise foi possível constatar que: 1) Existe uma relação fundamental entre a escolaridade das famílias e o desempenho escolar dos alunos inquiridos; 2) As famílias com condições sociais mais desfavorecidas têm maior envolvimento na vida escolar mas os seus filhos obtêm sempre os piores resultados escolares do que os filhos de famílias socialmente mais favorecidas. As suas aspirações e expectativas escolares e profissionais também se revelam ambiciosas, embora inseguras em não poderem realizar o que idealizam.

Palavras chave: Desigualdades Sociais, Desempenho Escolar, Educação, Envolvimento parental, Aspirações Escolares e Profissionais.

ABSTRACT

The education sector in Angola has in recent years exerted great efforts and transformations in order to increasingly promote a quality and equity education for all children. Nevertheless, these transformations to increase the efficiency of the educational system, to control failure rates, interruptions and constant school dropouts, still prevail great educational inequalities, lacking a careful analysis of the economic and social conditions of families. It is in this context that we proposed to carry out this research in order to make our humble contribution to understanding whether social inequalities, and the involvement of families, influence their children's performance at school or not, as well as to knowing the aspirations and professional expectations of students.

The data was collected by applying a questionnaire survey to 1st cycle pupils in a school in the province of Benguela (Angola), and its analysis showed that: 1) There is a fundamental relationship between the schooling of the families and the school performance of the surveyed students; 2) Families with more disadvantaged social conditions are more involved in school life, but their children always get the worst school results than children from socially disadvantaged families. Their school and professional aspirations and expectations are also ambitious, although they are insecure about not being able to accomplish what they idealize on the part of those in more disadvantaged families.

Keywords: Social Inequalities, School Performance, Education, Parental Involvement, School and Professional Aspirations

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE.....	v
INDICE DE FIGURAS	vi
GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vii
INTRODUÇÃO	1
1. DESIGUALDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ESCOLAR.....	3
1.1 O Desempenho Escolar: Fenómeno Social Complexo e Multidimensional.....	3
1.2 Fatores Socioeconómicos e Culturais das Famílias	4
1.3 Relação das Estratégias Educativas Familiares com o Desempenho Escolar	8
1.4 Expectativas e Aspirações Escolares e Profissionais das Famílias.....	10
2. UM ACENO AO SISTEMA EDUCATIVO DE ANGOLA	14
2.1 Breve Conspecto Histórico do Sistema Educativo Angolano	14
2.2 Atual Sistema Educativo Angolano	17
2.3 Dados Evolutivos dos Alunos.....	19
3. DESENHO DE PESQUISA	23
3.1 Definição do Objeto e Modelo de Análise de Pesquisa	23
3.2 Metodologia	24
4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	28
4.1 Caracterização do Contexto do Estudo	28
4.2 Caracterização Sociodemográfica dos Inquiridos	29
4.3 Trajetória Escolar dos Alunos Inquiridos.....	33
4.4 Ajuda Familiar nas Atividades Escolares	38
4.5 Aspirações e Expectativas Escolares e Profissionais dos Inquiridos.....	41
CONCLUSÃO.....	44
BIBLIOGRAFIA.....	46
Anexo A) Inquérito por questionário.....	50

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Organigrama do sistema educativo angolano. Fonte: INIDE, 2001.....	18
Figura 2 Modelo de Análise	24
Figura 3 Localização da Investigação Empírica.....	28

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. 1 Desenvolvimento do OGE para a educação.....	21
tabela 3. 1 Dimensionamento de variáveis do questionamento	26
Tabela 3. 2 Distribuição dos inquiridos	27
Tabela 4. 1 Caracterização sociodemográfica dos alunos (Total: 273= 100%).	31
Tabela 4. 2 Condição de trabalho dos pais	32
Tabela 4. 3 Condição profissional dos pais.....	33
Tabela 4. 4 Situação profissional dos pais e da mãe	33
Tabela 4. 5 Número de vezes que reprovou	34
Tabela 4. 6 Classe (s) em que reprovou	34
Tabela 4. 7 Notas no ano letivo, 2º trimestre	35
Tabela 4. 8 Reprovações segundo o nível de escolaridade do pai	35
Tabela 4. 9 Reprovações segundo o nível de escolaridade da mãe	36
Tabela 4. 10 Número de reprovações segundo o sexo do aluno	36
Tabela 4. 11 Principal razão da (s) reprovações.....	37
Tabela 4. 12 Interrupção dos estudos ao longo do trajeto escolar.....	37
Tabela 4. 13 A razão da interrupção dos estudos	37
Tabela 4. 14 Razão para ter voltado a estudar.....	38
Tabela 4. 15 Assuntos das conversas sobre a escola (% em linha)	38
Tabela 4. 16 Participação dos pais nas atividades escolares (% em linha)	39
Tabela 4. 17 Ajuda familiar nas dificuldades escolares.....	39
Tabela 4. 18 Ajuda familiar segundo o nível de escolaridade do pai (% em coluna)	40
Tabela 4. 19 Taxas de reprovações segundo o nível de escolaridade do pai e o envolvimento dos pais/familiares.....	41
Tabela 4. 20 Projeto após a 9ª classe	41
Tabela 4. 21 Aspirações e expectativas escolares.....	42
Tabela 4. 22 Motivos para deixar de estudar após a 12ª classe	42
Tabela 4. 23 Curso que deseja ter caso pretenda continuar.....	42
Tabela 4. 24 Aspirações e expectativas profissionais dos Inquiridos.....	43

GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- EDL - Empresários, Dirigente e profissionais Liberais
- EE- Empregados Executantes
- Ens. Sec.- Ensino Secundário
- IDH - Índice de desenvolvimento humano
- INIDE- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- INE- Instituto Nacional de Estatística
- INE- Instituto Normal de Educação
- LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
- MPLA - Movimento de popular de Libertação de Angola
- MED - Ministério da Educação de Angola
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NSEC - Nível Social Económico e Cultural
- NS - Não Sei
- OGE- Orçamento Geral do Estado
- PTE - Profissionais Técnicos de Enquadramento
- PDN - Programa de Desenvolvimento Nacional
- PNUD -Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- TI - Trabalhadores Independentes
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
- IIMS - Inquérito de Indicadores Múltiplos

INTRODUÇÃO

O mundo hodierno é marcado pelas classes, pelas condições económicas, sociais e, essencialmente, pela grande apetência do ter em detrimento do ser. Esta realidade acaba por influenciar e, de alguma maneira, traçar ou definir a vida de muitos alunos. Consequentemente, as condições de vida são marcadas por muitas diferenças de condições sociais que podem influenciar, em certa medida, o desempenho escolar dos alunos, as suas aspirações e expectativas escolares e profissionais. Pois, “as diferenças sociais que se têm revelado associado à desigualdade de trajetórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, território de residência urbano ou rural centro da cidade ou subúrbios e mais recentemente a condição de género” (Seabra, 2010:34). Na sua generalidade, observando estes aspetos, e apesar de haver nos tempos que correm eloquentes progressos na democratização e divulgação da educação escolar, esta não deixa de se construir como um dos meios de reprodução das desigualdades sociais e da transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Isto é, “a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, (...) os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (...)” (Idem).

Nas últimas décadas, em Angola, o Sistema de Educação e Ensino tem vindo a envidar grandes esforços e transformações, permitindo assim, a criação de condições mais adequadas a promover, incrementar e assegurar o crescimento e desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida, para todos os grupos sociais, apetrechando-os com níveis aceitáveis de qualidades de ensino. Pese, embora, a existência destes grandes esforços e transformações no setor da educação, com objetivo de melhorar o ensino de qualidade para todos, o sistema de educação carece ainda de mais estudos como: a análise das condições sociais dos alunos, o envolvimento dos pais nos processos educativos, as aspirações e as expectativas escolares e profissionais dos mesmos, assim como, das suas trajetórias escolares. No sentido de contribuir para colmatar estas lacunas, desta investigação debruçar-se sobre um estudo caso, onde se possa analisar em que medida o desempenho escolar e aspirações/expectativas, dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário, de uma escola de Benguela (Angola) são influenciados pelas condições sociais das suas famílias. Esta investigação divide-se em quatro capítulos: o primeiro capítulo trata das desigualdades sociais e do desempenho escolar, como um fenómeno social complexo e multidimensional, dos fatores socioeconómicos e culturais da família; faz-se uma reflexão sobre as estratégias escolares e familiares, do desempenho escolar e das aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos. O segundo capítulo descreve o Sistema

Educativo de Angola, dando um breve conspecto histórico e atual do Sistema Educativo Angolano e alguns dados evolutivos dos alunos. O terceiro capítulo trata do desenho de pesquisa onde se definem os objetivos do estudo e das questões metodológicas que orientam a investigação. No quarto capítulo faz-se a caracterização do contexto de estudo e por fim, apresentar-se-ão os resultados da investigação empírica, feita a partir da análise dos dados recolhidos, seguindo-se as conclusões do estudo.

1. DESIGUALDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ESCOLAR

1.1 O Desempenho Escolar: Fenómeno Social Complexo e Multidimensional

Os estudos realizados, no campo das desigualdades educativas e da sociologia, assim como, do desempenho escolar, identificam as tendências da diferenciação do desenvolvimento escolar dos alunos, indicam um conjunto de dimensões sociais e relevam a grande complexidade das relações das desigualdades escolares e das sociais. (Seabra 2010.); (Silva e Diogo, 2010). “Na década de 1950 e início dos anos 1960, grandes levantamentos estatísticos foram realizados com o objetivo de identificar as variáveis associadas às disparidades de rendimento escolar entre os alunos” (Alves, et al, 2013). Atualmente a situação mantém-se, por força de várias ordens, relativamente às mais diversas situações, nomeadamente, a vida profissional e social dos adultos que lhes absorve de tal maneira o tempo, não restando oportunidade para exercer as suas responsabilidades parentais na sua plenitude, dando assim razão a Lahire quando diz que:

“Vivemos numa sociedade onde os pais não conversam mais com os seus filhos, não têm mais tempo ou vontade por causa das ocupações profissionais, onde os círculos familiares implodiram pelos divórcios, separações e situações económicas precárias (desemprego salário mínimo de inserção ...) os filhos em tais situações perdem todos os parâmetros não desenvolvem sua linguagem e são abandonados a si próprios. Quanto aos pais, estes deixam de ser verdadeiros pais: não desempenham – ou não desempenham mais – seus papéis – omitem-se e não cuidam mais dos filhos” (Lahire, 2008:11).

Por isso, Justino, na sua contribuição para um modelo de análise das desigualdades educativas, a partir do senso comum, procurou indagar junto do cidadão anónimo como é que entendia e classificava os múltiplos fatores que justificam os aspetos mais relevantes, que condicionam um melhor desempenho escolar, e, surpreende a importância conferida, pelo senso comum, às origens e às desigualdades sociais, como fatores condicionantes da qualidade da educação (Justino, 2013: 7-8). Tal como Justino, muitos autores, identificam também outros fatores, tais como: o interesse do próprio aluno, o ambiente da sala de aula, o que o professor faz na sala de aula, a maneira como transmite os conhecimentos, “as formas de interação professor-aluno” (Bernstein, 1980:22), os conteúdos selecionados, a linguagem verbal que utiliza, ou seja, o discurso que, muitas vezes, é inacessível às crianças das classes populares, deixando-as em situação de vulnerabilidade, de desvantagem e de discriminação em relação às crianças das classes médias/altas. (Bernstein 1980; Diogo, 2013). “Os professores usam as dimensões de classe, raça, sexo e etnicidade para ordenar as suas perceções do ambiente da sala de aula” cit. por, (Silva, 2013: 77). Uma socióloga australiana secunda as advertências de Sara Lightfoot, afirma que “os professores desen-

volem frequentemente uma relação com crianças baseada nas características parentais, o que coloca em maior desvantagem os alunos das classes baixas. Os professores percebem a criança como uma extensão da família” (Idem). A socióloga vai mais longe, dizendo que muitos professores associam os alunos à posição socioeconómica dos seus progenitores ou encarregados de educação. “Desde o famoso relatório de Coleman (1966) que a investigação sociológica tem vindo a confirmar a importância do estatuto socioeconómico dos alunos no seu desempenho escolar e identifica estes estatutos com a origem social, expressa pela posição social dos pais através de três indicadores: nível de rendimento, nível de escolarização e a sua ocupação profissional” (Justino, 2013:9). O desempenho escolar, os atrasos e as repetências aparecem como indicadores das desigualdades e entusiasma um grande número de estudos que, muitas vezes, são verificáveis e em outras situações são difíceis de serem explicadas. As pesquisas experimentais publicadas nos últimos anos, em vários lugares do mundo científico, demonstram uma forte relação entre o estatuto socioeconómico dos pais e o desempenho escolar dos filhos. Assim, diz Justino, (2013:9) “este consenso não reduz a complexidade das relações causais nem limita a relevância de outros fatores na sustentação dos trajetos escolares”. Ao observar estes resultados, de uma maneira geral, procuraremos destacar o meio sociofamiliar como um dos poderosos fatores, focalizando, sobretudo, os dados posicionais do grupo familiar (renda, ocupação e escolaridade dos pais, etc. o seu envolvimento com a escola, entre outros). Como diz Seabra, “o desempenho escolar não resulta diretamente das condições e processos familiares (e comunitários) – a escola tem um papel duplamente atuante, pois não só é autora da sentença, como coproduz o que é alvo do mesmo. O contexto social escolar, a maneira como, em cada escola, os líderes organizam e gerem a diversidade social e étnica, plasmados na experiência quotidiana dos alunos com os professores e o grupo de pares, interferem necessariamente no desempenho escolar” (Seabra,2010:94). Portanto, o desempenho escolar é um fenómeno social relacional, que resulta de uma multiplicidade de fatores complexos, multinível e multidimensional pois, integra e implica a socialização familiar e outros fatores de contextualização.

1. 2 Fatores Socioeconómicos e Culturais das Famílias

Os estudos sobre as desigualdades sociais, nos percursos escolares e na ação dos sistemas educativos têm lugar a partir dos anos 50/60 do século transato. É a partir desta altura que este assunto ocupa um lugar “central e tem sido alvo de um debate intenso e sistemático na sociologia de educação. Mas diz a autora, trata-se de um objeto clássico, mas não resolvido” (Martins, 2012:165). Se, na fase inicial, a escola era vista como um privilégio, promoção de igualdade de oportunidade entre os cidadãos, começa então a debater-se com

as desigualdades sociais e escolares à medida que a escola se torna mais acessível a todos. Na verdade, quando olhamos para a expansão da escola, através da sua democratização, dava a ideia que se entraria num tempo de melhores oportunidades de estudos, e de aquisição de conhecimentos e, sobretudo, da redução das desigualdades sociais. Contudo, a realidade confirma que ainda persistem as desigualdades sociais e escolares, tendo em conta “elevados índices de insucesso e abandono escolar particularmente concentrados em determinados momentos do percurso escolar em alguns grupos sociais e em certas regiões e escolas” (Diego 2013:1).

Perante estas desigualdades, que se apresentam de forma ampla, o que ressalta à vista é que as crianças, provenientes de famílias com recursos económicos e culturais mais baixos, apresentam percentagens de reprovação e abandono escolar mais elevadas, em comparação com as crianças provenientes de famílias com mais recursos. Pois “cai por terra” o “ideal igualitário e de promover os mais desfavorecidos a uma condição de maior dignidade” (Silva 199:28), a escola não está a cumprir com a finalidade que lhe foi atribuída, que é de resgatar os mais desfavorecidos, dando-lhes oportunidades igualitárias.

Encontramos diversos estudos que realçam a importância da análise das condições sociais no desempenho escolar dos alunos. Em Portugal encontramos a pesquisa realizada por Cristina Gomes Silva (1999), numa das escolas secundárias do Distrito de Setúbal, onde se concluiu que o insucesso escolar é mais frequente entre os filhos da pequena Burguesia de Execução e operário e é entre os filhos de pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento que se verifica um maior desempenho escolar, já que 80,8% dos alunos nunca reprovou. E ao olhar para a variável sexo, mais uma vez as raparigas notabilizam-se pela excelência, o que reflete “a sua maior energia escolar” (Seabra 2009:47-49).

Sebastião (2009:199) fez um estudo em quatro escolas do Norte de Lisboa, diz que os alunos provenientes de famílias de Empresários, Dirigentes e profissionais Liberais e de técnicos e de Enquadramento conseguem ter mais sucesso escolar (66,7%) e (80,5%) em comparação com alunos provenientes de famílias das restantes classes sociais. Desta forma a trajetória escolar das raparigas e dos rapazes é ligeiramente diferente, sendo o insucesso escolar mais acentuado nos rapazes. Ainda na mesma senda os estudos realizados por Seabra mostram, claramente, que o aluno proveniente de famílias com os maiores recursos obtém melhores resultados escolares em comparação com os alunos vindos de famílias com menores recursos sociais. Assim, os filhos das famílias dos Dirigentes e profissionais Liberais (EDL) e de Profissionais Técnicos de Enquadramento (PTE) cerca 80% nunca reprovaram, entre os que vivem em famílias de Trabalhadores Independentes (TI) Empregados Executantes (EE), cerca de 65% destes nunca reprovaram. Já em situação_desfavo-

rável são os alunos inseridos em famílias operárias, cerca de 60% apresentam reprovações ao longo do seu percurso escolar. (Seabra, 2010:165)

Deste modo, “os estudos centrados na classe social revelam a existência de diferenças consistentes nas práticas educativas, tal como nos valores, atitudes e ideias, em função da classe social de pertença. Estes estudos consideram o nível económico, o nível educacional e o nível profissional dos pais que em geral, apresentam significativa correlação entre si o seu efeito difícil de distinguir” (Cruz, O., 2005, citado por Araújo, 2015:72). Os diversos estudos da sociologia do desempenho escolar têm demonstrado a relação entre o desempenho escolar e a origem socioeconómica e cultural dos alunos. Hoff, et al. (2002) demonstram “a intervenção da variável NSEC (Nível Social Económico e Cultural) familiar sobre as práticas educativas parentais, destacando os pais pertencentes a um NSEC elevado orientam os seus filhos sobretudo através da interação verbal, enquanto os pais com o NSEC baixo apresentam menores envolvimento com os filhos e utilizam práticas educativas mais punitivas” citado por (Araújo, 2015:72).

Na mesma senda de ideias, estudos revelam que em famílias NSEC mais elevado, têm um maior envolvimento nas atividades educativas e escolares dos filhos, comunicam mais, dando-lhes assim, um ambiente mais estimulante às suas capacidades cognitivas idem. Assim, ao destacar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, Araújo descreve que “as crianças tendem a mostrar melhores competências académicas quando os pais apresentam maior envolvimento, e maior grau de escolaridade. Ainda neste estudo, o nível de escolarização dos pais é também apontado como responsável por algumas das dificuldades relacionadas com a participação dos pais na vida escolar dos filhos” (Araújo, 2015:73). Estes pais enfrentam imensas incapacidades e dificuldades em realizar a sua função que é de dar orientações aos seus filhos no processo de educação.

O mais interessante é que até aos dias de hoje nenhuma investigação contradiz a robustez destes resultados. Pois os estudos recentes revelam uma crescente relação entre os capitais culturais das famílias e os resultados escolares dos seus filhos (idem). Outros autores, citados por Seabra, chegaram à conclusão de que “a diferença nos resultados escolares se relacionam mais com as condições sociais das famílias do que os recursos escolares disponíveis: primeiro a importância do estatuto social das famílias; segundo a linguagem, a socialização e as atitudes parentais como variáveis mais influentes nos resultados escolares” (Lee 1989 cit por Seabra, 2010:36).

A Sociologia da Educação de Bourdieu notabiliza-se, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator económico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. “Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Ou seja, os conhecimentos apropriados trazidos de casa, domínio dos códigos linguis-

ticos cultos favorecem a criança na aprendizagem e funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. Em segundo lugar, a posse de capital cultural favorece o êxito escolar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação” (Nogueira 2002: 21). É por isso que Bourdieu (1998a, 1998b) desenvolveu o conceito de capital cultural e sustenta que os recursos culturais familiares têm preponderância sobre os económicos, na definição do desempenho e dos percursos escolares (Nogueira, et al 2009: 389). Ainda Bourdieu distingue frequentemente três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. O primeiro desses grupos, pobre em capital económico e cultural, tenderia a investir de modo moderado no sistema de ensino. Esse investimento, relativamente baixo, explicar-se-ia por outras razões. A percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos económicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar) (Nogueira, 2002:23).

Desta forma, os trabalhos de Spera (2006) revelam que “o NSEC da família interfere nos fatores relacionais e económicos que influenciam o desenvolvimento das competências sociais e académicas de crianças e de adolescentes” (Araújo, 2015: 75). Sem descartar o apoio prestado pelos pais aos seus filhos, que no entender da autora torna-se fundamental para aquisição de competências académicas, assim como, a qualidade do estímulo material e cultural, tal como as vivências da criança é condicionada pelo NSEC da família e determina o seu desempenho académico, tanto no início da escolaridade como no restante percurso escolar (Mattanah, Pratt, Cowan, 2005, Cox, 1999 e Gotts,1990 cit por Araújo, 2015: 75).

Um outro estudo realizado em Angola numa das escolas da província do Huambo diz que na sua generalidade, “as crianças provenientes de famílias com menos recursos económicos e culturais apresentam taxas de reprovações e abandono escolar mais elevadas em comparação com as crianças provenientes de famílias com mais recursos. A relação entre o desempenho escolar e a origem social tem sido demonstrada por diversos estudos educacionais” (Tchiwila, 2015: 9). Nogueira atribui a responsabilidade do desempenho escolar dos alunos a questões de ordem doméstica, material e moral, na medida em que os prepara para o cumprimento das regras do jogo escolar, ou seja, o sucesso escolar depende em parte da capacidade de o aluno se organizar para o cumprimento das tarefas escolares, de distribuir bem o seu tempo, de ser capaz de se esquivar das distrações e dedicar-se com responsabilidade às suas obrigações de estudante. O aluno socializado num ambiente fami-

liar racionalmente ordenado está, assim, em clara vantagem (Nogueira 2013: 583). Os fatores que influenciam os desempenhos escolares do aluno são múltiplos. É difícil dar o que se não tem e saber o que é prioritário. Esta aprendizagem vem da família, da dedicação e do tempo que os pais têm para com os seus filhos, como diz Lahire (1995: 335): “as condições de vida familiar, econômicas e sociais são “[...] tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola.” Os alunos que têm mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001 cit. por Veiga, 2012: 37). Desta feita, a participação dos pais na vida escolar dos alunos e o apoio das famílias constitui uma prática chave e conseqüentemente fundamental para obtenção de resultados acadêmicos positivos. Como refere Finn, 1989, o envolvimento é visto como um aspeto chave na prevenção de conseqüências de desenvolvimento negativas, como o abandono escolar e a delinquência juvenil (Veiga, 2012: 33-34)

1. 3 Relação das Estratégias Educativas Familiares com o Desempenho Escolar

Sabe-se que o contexto em que a criança está inserida tem um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, tal como defendem os trabalhos de Vygotsky (1978) “que toda aprendizagem se desenrola em contextos, marcados por normas e expectativas culturais e sociais. Onde o sujeito é considerado como um ser atuante, capaz de respeitar, selecionar, processar e comunicar estímulos proveniente do seu meio interno como externo, sendo ainda visto como um sistema aberto e suscetível às influências que podem produzir mudanças estruturais no seu funcionamento cognitivo” (Araújo 2015:26-27).

Se a família é um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias da vida (Costa 1999:321) cit por (Seabra, 1997:51) então urge a necessidade de indagar como se processa essa socialização diferenciada. São vários os estudos que analisam estas estratégias educativas das famílias. O estudo fundador de Kellerhals e Montandon identifica três estilos educativos das famílias: “Estatutária, a Contratualista e o estilo Maternalista. Os dois primeiros estilos coincidem com os estudos de Seabra 1997, enquanto o Maternalista, à semelhança do estilo estatutária, dá-se grande importância às capacidades de acomodação, como finalidades educativas e ao controlo coercitivo da autoridade como técnica de influenciar, no entanto, na estrutura de papéis aproxima-se mais do estilo contratualista. Valoriza-se a comunicação e a partilha de atividade com a criança. Embora, tal co-

mo no estilo estatutário exista uma diferenciação de papéis, a relação com os agentes exterior e distanciada” (Kellerhals e Montandon 1991^a: 203-237) cit por (Diogo1998:81-82).

Seabra, no estudo que desenvolveu baseado no destes autores suíços, detetou a existência de duas estratégias educativas familiares:

“a primeira é “contratualista partilhada pelas famílias da burguesia dirigente e da pequena burguesia que frequentaram ou concluíram os cursos médios ou superiores. A sua estratégia educativa é o “contrato”; os papéis são constantemente negociados e as suas trocas são encorajadas. O seu caráter primordial e desenvolvimento da personalidade da criança das suas inclinações naturais. A sua ação educativa centra-se no diálogo e na negociação, mobilizam, criticando e acompanhando, as influências dos companheiros, da televisão e da escola. O segundo tipo é a estratégia Estatutária desenvolvida pelas famílias da pequena burguesia de execução e do operariado. O centro das suas preocupações é alcançar um melhor estatuto social, depositando na escola a esperança de que possibilite o acesso aos conhecimentos e regras do mundo a que desejam ascender. Se acomodam às normas sociais vigentes, procuram de modo coercivo, assegurar a manutenção dessa estabilidade normativa e atribuem a outras instâncias socializadora um papel específico e restrito, de uma participação distanciada” (Seabra,1997: 53-54).

Portanto, nestas duas estratégias educativas temos uma constituição de um modelo adotado pelas famílias, perante um processo de socialização dos seus filhos, revelando consistência e coerência interna. Nisto podemos afirmar a tese segundo a qual, as famílias em que os progenitores são mais escolarizados e vivem em condições socioprofissionais mais favorecidas, o modelo educativo mais implementado é tendencialmente valorizador de qualidades pessoais como autodomínio, a autonomia e curiosidade, centrando-se nos aspectos internos do comportamento. Por outro lado, as famílias dos meios populares preocupam-se mais com a ordem, limpeza e a disciplina em a conformidade com as regras impostas do exterior (Seabra 2010:181). O primeiro tipo de famílias valoriza a criatividade, a curiosidade, sensibilidade, a responsabilidade e a preocupação central da ação educativa é de contribuir para a realização pessoal de cada filho; as famílias de meios populares ou desfavorecidas salientam a importância de acomodação às normas sociais vigentes e procurar assegurar a manutenção da estabilidade normativa, através de uma disciplina bastante condicionadora e imposta pelo exterior, *ibidem*.

O modo de relação das famílias com a escolaridade constitui parte integrante da estratégia educativa que adota na educação dos seus descendentes (Seabra, 1999).

É a partir da segunda metade século XX que se começa a desenvolver significativamente a relação entre escola e família, com o reconhecimento da importância do envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos (Montandon 2001) cit por (Araújo, 2015:86). Araújo defende um programa de colaboração eficaz que deve contemplar atividades de seis tipos que vão desde a ajuda das escolas às famílias no cumprimento e participação, envolvendo a ação educativa de toda a comunidade. *Idem* 92-93. Trata-se do envolvimento que

inclua toda a comunidade desde as associações, empresas, pais e encarregados de educação. Por isso, Epstein (1987a – 1995) refere que quando “a escola proporciona um clima escolar positivo, criando dinâmicas estruturantes para o envolvimento dos pais, as estratégias apontadas resultam como um forte meio ambiente de ligação entre a escola e a família,” beneficiando as crianças que precisam de ajuda e assim, desta maneira, estamos a contribuir para o desempenho escolar idem: 96. Ao observar todas estas realidades apontadas pela nossa autora, nas últimas décadas em Portugal, assistimos a visíveis transformações na relação escola-família, que tem vindo a evoluir de uma relação assimétrica, onde era atribuída maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais sistemática e aprofundada (Araújo, 2015). Daí, a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel preponderante no desempenho escolar. “O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho” (Chechia e Anrade,2002:1).

Desta forma, podemos dizer que o entendimento dos pais sobre a relação família-escola pode ser uma alavanca muito necessária para a instituição escolar pois, quanto mais a escola tentar perceber as suas motivações e incentivar o seu envolvimento, confiando neles e reconhecendo-os como parceiros no processo de educação escolar dos seus filhos, mais os pais se sentirão aceites e disponíveis para colaborar (Sheldon, et al 2002 cit por Araújo 2015:100). Desta maneira, as estratégias desenvolvidas pelas famílias e o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos têm implicações positivas no desempenho escolar, mesmo quando os recursos sociais são baixos. Para que haja um bom desempenho escolar, é fundamental que exista mobilização, envolvimento e trabalho por parte da escola, da família e dos filhos, porque as ações de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos servem de mediação através da qual o capital cultural é transmitido, explicando assim a proximidade ou o afastamento das famílias pertencentes às diferentes classes sociais (Diogo, 2008 cit por Tchiwila, 2015:10).

1. 4 Expectativas e Aspirações Escolares e Profissionais das Famílias

No processo do crescimento de uma criança muitos valores vão influenciar a trajetória de vida, assim como, com os resultados obtidos a partir das relações entre a família, a escola e o contexto social de origem. Deste modo, os filhos são a carta de recomendação dos seus pais, na medida em que eles representam as projeções, as motivações, os valores e influências dos seus familiares, pois, “o desenvolvimento socio motivacional e os comportamentos académicos e sociais dos estudantes encontram-se modelados pelo ambiente sociocultural e relacional vivenciado na família. Contribuindo assim, em grande parte para a motiva-

ção e para o desenvolvimento académico dos filhos” (Araújo 2015:109-110). Procurando clarificar os conceitos, entende-se por aspirações – “o que o aluno deseja estudar; e as expectativas – o que o aluno acha, na realidade, com o conhecimento reflexivo que possui sobre a sua própria situação e a evolução tendencial da mesma, que vai estudar” (Mateus, 2013:269).

Alguns autores destacam a importância das expectativas parentais sobre a vida académica e profissional dos seus filhos e crianças adolescentes, idem. A importância da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento escolar, que tanto pode possibilitar a motricidade social ascendente como a, manutenção de condições socioeconómicas, faz com que as famílias invistam, cada vez mais, na escolarização dos filhos, incutindo-lhes a importância do ensino e criando-lhes aspirações elevadas em relação ao seu futuro escolar e profissional. Assim, as famílias acabam por orientar os trajetos e as decisões escolares, incentivando os jovens a criarem expectativas, relativamente elevadas ao seu próprio futuro. Os jovens motivados pelas suas famílias e pelas suas aspirações, desenvolvem um maior ou menor esforço para alcançar uma escolarização mais avançada e prolongada com sucesso (Resende e Vieira, 1992: 92) ou mais curta e profissionalizante, ou ainda uma escolarização sem grandes níveis de sucesso. Todos os indivíduos, ao longo do processo de aprendizagem, desenvolvem determinadas aspirações e expectativas. Assim, as aspirações distinguem-se das expectativas. As aspirações são definidas como mudanças importantes projetadas no futuro e tem a ver com aquilo que dá fundamento à vida. As mesmas referem-se ao que se deseja obter no futuro e, geralmente, são mais elevadas e irrealistas do que aquilo que se consegue alcançar, incluindo e contemplando, por isso, a existência de mecanismos e constrangimentos externos (Mateus, 2013:140; Diogo 1998:51).

As expectativas escolares são ainda formadas, segundo o modo como os indivíduos valorizam a educação e têm em conta as capacidades, os seus desempenhos, as ambições e situações familiares, isto é, as condições socioeconómicas da família de origem. Nesta perspetiva, “a herança cultural das famílias continua a determinar os percursos escolares dos alunos, ao tempo o sistema educativo encara a função ideológica de legitimação e reprodução da sociedade de classes que caracteriza as sociedades modernas” (Araújo 2015: 110).

Um estudo realizado por Seabra e Mateus, 2011, sobre trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes, na análise do perfil dos alunos que esperam ao completar o ensino secundário e os alunos que esperam completar o ensino superior verificam:

“que por um lado, nas classes populares os projetos distribuem de forma semelhante por expectativas moderadas(12º ano) e mais elevadas (licenciatura ou mais), por outro lado nas classes médias / altas o contexto socioeconómico parece ser mais decisivo na construção de projetos escolares mais arrojados (apenas 14% esperam completar o ensino secundário e 62% pelo menos uma licenciatura); quanto ao nível

de escolaridade dos pais é mais elevada, mais são elevadas as expectativas. Por um lado, aspirações e as expectativas destes alunos são mais elevadas e, por outro lado, há menos projetos indefinidos entre eles...Quanto às expectativas profissionais os alunos com origem imigrante evidenciam-se pelo elevado grau de empreendedorismo e, ao contrário, os autóctones que manifestam preferência por vínculos laborais que remetem para situações de menor risco, indicado com mais frequência desejar trabalhar numa empresa ou para o Estado” (Seabra Mateus 2011: 121).

Pode-se considerar que os recursos das famílias de origem, escolares e culturais, socioprofissionais económicos, são determinantes no desenvolvimento de estratégias sociais individuais e coletivas. Nesta perspetiva Nogueira e outros inspirados por Bourdieu, para explicar as expectativas e aspirações familiares procurou “apreender as possíveis relações entre capital cultural da família e desempenho escolar do aluno, por meio de um conjunto de variáveis: conhecimento dos pais sobre a escola e sobre o sistema escolar, práticas culturais familiares (frequência a curso de língua estrangeira pelo filho, práticas de leitura e de escrita pelos pais e pelos filhos, visitas a museus e exposições) e posse de bens culturais escolarmente rentáveis”(Nogueira, 2009:389).

Ainda os resultados dos estudos empíricos de Seabra, relativamente ao levantamento das aspirações escolares e profissionais das suas famílias dizem que

“quanto as aspirações escolares, revelam-se altas, pois maioria deseja que os filhos completem o ensino superior (exceto no caso das famílias de origem indiana), e há um desinteresse generalizado em cumprir apenas a escola obrigatória (9º ano) sendo transferida essa meta para o final do ensino secundário (12º ano). Contudo aspirações variam com a origem nacional das famílias. As crianças de origem indiana, relativamente a qualquer dos outros grupos de crianças, vivem mais frequentemente sem saber qual a meta que os pais desejam que elas atinjam e sofrem uma menor pressão para que obtenham um diploma de ensino superior. Contrariamente, este é o desejo mais forte das famílias de origem cabo-verdiana, atingindo os 75% quando se trata de raparigas. São sempre mais elevadas as aspirações dos progenitores quando os descendentes são raparigas (em concordância com o maior êxito escolar), mas, mais uma vez, as famílias de origem indiana fazem a exceção à regra: apesar dos seus melhores resultados, desejam que as filhas completem baixos níveis de escolaridade” (Seabra, 2017:172).

Na mesma linha de ideias identificamos na produção científica de Mateus, sobre as orientações escolares as aspirações e expectativas escolares e profissionais, segundo o grau de prestígio e qualificações dos alunos inquiridos, revelam a existência de elevadas aspirações na generalidade dos jovens; cerca de 70% ou mais dos jovens aspiram a um lugar muito qualificado no mercado de trabalho. O grupo profissional que a maioria dos jovens escolhe, diz respeito a profissões no âmbito dos especialistas, das Profissões Intelectuais e Científicas, mas também, as profissões técnicas de nível intermédio. Verifica-se que a estrutura de distribuição das aspirações é semelhante entre alunos autóctones e descendentes de imigrantes. Todos são ambiciosos, os jovens de origem mista são-no ainda mais, e os restantes descendentes de imigrantes são-no ligeiramente menos (Mateus, 2013: 266 a 301).

Pelo acima exposto, pode-se afirmar, com fundamentação científica, que há uma relação estreita entre o sucesso escolar e o contexto familiar como lugar da primeira socialização que acaba por influenciar o modo Vivendi dos alunos. Assim, podemos encontrar, muitos jovens com aspirações e expectativas altas a revelar grau de perplexidade em realizar os seus sonhos e as suas ambições, pois, veem-se frustrados porque estão inseridos em contextos familiares com condições sociais mais desfavorecidas.

Desta feita, existe uma grande relação entre o nível social, económico e cultural das famílias que no nosso entender pode de que maneira influenciar o sucesso escolar tornando assim as aspirações e expetativas escolares e profissionais mais altas e seguras.

2. UM ACENO AO SISTEMA EDUCATIVO DE ANGOLA

2.1 Breve Conspecto Histórico do Sistema Educativo Angolano

Angola é um país em desenvolvimento situado na África Austral, ocupando atualmente o 147º lugar, com um IDH médio (PNUD, 2018 b). O país tem como língua oficial o Português, entre outras línguas nacionais faladas, como Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe, Mbunda, Kwanyama, Nhaneca, Fiote, Nganguela. Está dividido administrativamente em 18 províncias tendo Luanda como capital. Conta com uma população de mais de 29 milhões de habitantes, censos de 2018, numa extensão territorial de 1 246 700 km² (Governo de Angola, 2018; INE, 2018).

Ao começarmos esta breve resenha histórica do sistema educativo de Angola, é mister dizer que na incursão histórica da sua educação, esta teve um percurso, às vezes tortuoso, dada às limitações inerentes ao ser humano, às condições técnico-profissionais, assim como, aos interesses de carácter político e dos intervenientes na gestão administrativa do país.

É justo também afirmar que, antes da educação formal iniciada na era colonial, já havia a chamada educação “informal” que não tinha por objetivo fornecer certificados nem a creditação de classes, conforme vem estruturado no sistema educativo de hoje. Este ensino era ministrado em ambientes muito diversificados e familiares. São os chamados “Ondjango”, escola tradicional africana.

Segundo Ngaba, (2017) os primeiros traços do ensino em Angola estão intimamente ligados à evangelização do país pela presença da Igreja Católica e dos protestantes, assim como, com a chegada dos missionários Loios, Dominicanos, Franciscanos, clero secular e, a partir de 1548, os Jesuítas, que foram os protagonistas da intensa ação cultural e evangelizadora. “A fase mais brilhante desta ação cultural e evangelizadora é apontada nos anos 1506-1543: o Cristianismo e a instrução difundiram-se amplamente” (Zau, 2000:73-74). Nesta fase, fundam-se as escolas primárias elementares no Kongo e as escolas de gramáticas. Eram ministradas lições de Português e noções de Latim, História e Matemática. Em 1514, na régia do Kongo, os missionários católicos já tinham fundado várias escolas primárias. Em 1607 surgiu o primeiro colégio missionário em Luanda, ligado à companhia de Jesus (Jesuítas) e tinham sido autorizados pelo então governador-geral D. Jerónimo de Almeida. Tendo sido criado, principalmente, para a formação de sacerdotes, recebia também jovens leigos para a instrução (Idem: 77-78).

No princípio do século XVIII, as funções de formação eclesiástica, assistência social, ensino especializado, quer científico quer técnico, estavam nas mãos da Igreja (sobretudo, nos missionários da Companhia de Jesus) “sem que nenhuma outra força se propusesse

fazer-lhe concorrência” (Santos, 2000 ver também Farinha 1942) cit por (Ngaba 2017:118). O processo de nacionalização do ensino, em parte fruto dos ideais da Revolução Francesa, teve por base as leis escolares de Jules Ferry, adotadas pelo Marquês de Pombal, e de que resultou na expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, de todos os territórios Portugueses, abrangendo também os territórios ultramarinos. A partir de 1759, o sistema de educação de Angola mudou completamente porque foram expulsos os Jesuítas, sendo os seus bens nacionalizados, incluindo o ensino. Começava assim uma nova fase: a do ensino público, surgindo desta maneira, a primeira escola pública oficial em Luanda, na segunda metade de século XVIII. Era, na verdade, a escola primária. Remodelaram-se as antigas estruturas, estabelecendo-se uma nova organização escolar adaptada às exigências do tempo, e optou-se pela extinção da rede escolar nas regiões de Luanda e de Benguela. Em 1863 contavam-se 24 escolas primárias públicas, frequentadas na sua maior parte por estudantes de origem europeia (Santos,1998: 311, Farinha, 1942) cit por (Ngaba,2017).

Uma das recomendações do ensino, no tempo do Marquês de Pombal, consistiu na divisão do ensino primário em dois subsistemas: o da escola primária, e o das oficinas. O primeiro era destinado aos filhos de pais abastados, enquanto o segundo era para as crianças das classes pobres, que viviam maioritariamente em zonas rurais. Os do primeiro subsistema recebiam a preparação literária mais desenvolvida, enquanto os do segundo eram preparados para as atividades profissionais, mais imediatas, recebendo uma ligeira e rudimentar preparação intelectual. (Santos 1998:312; Couceiro, 1948; Instituto de Angla,1953) Cit por (Ngaba 2017).

Mais tarde, com a Implementação da República surgiu uma outra nova realidade para Portugal Continental, assim como, para os territórios ultramarinos. A escola ganhava novas funções e implementaram-se outros esforços que visavam estendê-la aos indígenas. Em 1950, a título de exemplo, menos de 5% das crianças entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola, e a percentagem de analfabetismo rondava os 97% da população. Em 1952, só 37 indígenas tinham o curso do liceu completo (Santos 1998:311).

O ensino em Angola tornou a conhecer outra realidade a partir da década de 60, altura em que os movimentos de luta armada começaram a insurgir-se contra o governo Português, com vista à autodeterminação. Desta vez, a estratégia política colonial fez alargar a rede escolar por todo o país, tentando incluir um maior número possível de indígenas no sistema educativo, de modo a dar resposta à pressão internacional e como forma de apaziguamento das pretensões à autodeterminação, no seio das populações. (Santos 1998:501 MPLA, 1978; Zau, 2002:101). Duas décadas mais tarde da implantação do ensino liceal, isto é, em 1962, institui-se o ensino superior em Angola, começando a funcionar em 1963. Nas últimas décadas dos anos 60 e 70, até ao ano de 1974, altura da “Revolução dos cravos” e,

posterior Independência de Angola em 1975, o sistema educativo em Angola incluía os seguintes subsistemas: do ensino primário e o ensino secundário (com o liceal e o técnico-profissional), (do ensino superior e a formação de professores (Santos 1998). Pode dizer-se que o modelo de organização escolar estatal, antes da independência de Angola, era elitista e centralizado.

Com a revolução dos cravos em 25 de abril de 1974, Portugal Continental conheceu uma viragem de página, abrindo-se as portas ao ensino de um novo modelo social e pedagógico. Tratava-se de um modelo democrático e descentralizado (Formosinho et al 2000).

Em 1975 Angola tornou-se independente, depois de 5 séculos sob o domínio colonial português. Angola herdava uma população da qual 85% era analfabeta (Santos 1999: 164) e uma rede escolar que estava concentrada na sua maioria, nas grandes cidades, como Luanda, Benguela, Nova Lisboa (Huambo) e Sá da Bandeira (Lubango) (MPLA, 1978; Santos 1999). Esta mudança política foi seguida por uma reforma educativa (1975-1992), da exclusiva responsabilidade do governo de Angola.

Em 1992 Angola viveu mais uma nova realidade, implementando-se uma outra reforma educativa. O novo sistema educativo compreendia, praticamente três subsistemas: Subsistema de Ensino de Base, Subsistema do Ensino Secundário; (Médio e Pré-universitário) e o Subsistema de Ensino Superior.

O Subsistema de Ensino de Base compreendia duas estruturas: formação regular e formação de adultos, ao contrário do sistema antigo. A estrutura de formação regular era formada por oito classes divididas por três níveis de formação: o Primeiro nível de quatro classes, 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, ensino primário; Segundo nível, duas classes: 5.^a, 6.^a e o Terceiro nível corresponde a duas classes 7.^a e 8.^a. Tinha como objetivos principais dar ao aluno: Conhecimentos necessários para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeavam; adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que estivesse apto a adquirir uma profissão no futuro, ou prosseguir os estudos.

A estrutura da formação de adultos tinha como objetivo principal dar ao aluno adulto os instrumentos de base do conhecimento. Estava organizado em doze semestres e, ao terminar, o adulto teria o mesmo nível de conhecimento da criança que terminava na 8.^a classe (MPLA, 1978).

O subsistema do Ensino Secundário (Médio e Pré-universitário) compreendia três estruturas: a do ensino médio, a do ensino pré-universitário e a Formação Profissional. Taxas de insucesso escolar muito altas, que rondavam em média 28% por ano letivo, ou seja, dos alunos matriculados em cada ano letivo no período de 1980-1990, pelo menos esta proporção era de alunos repetentes. Assim, esta taxa associada ao abandono escolar, faziam do sistema educativo deste período um sistema caracterizado por uma taxa média de abandono escolar acima dos 56,4%. Ou seja, mais de metade de alunos matriculados num ano letivo

vo não tinham o aproveitamento escolar (MED,1995; Cit por Ngaba, 2015: 151). Estas foram praticamente a herança adquirida do sistema educativo depois da independência. São vários os motivos relacionados com a fraca eficiência deste sistema educativo no que se refere aos seus objetivos. O primeiro motivo é que desde 1975 até 2002 o país viveu uma situação de conflito armado que destruiu e devastou quase todas as infraestruturas escolares do país. O segundo, a guerra criou um êxodo enorme de adolescentes e jovens para as cidades, sobretudo para as cidades do litoral. O terceiro e, talvez fundamental, tem a ver com o baixo investimento destinado ao Ministério da Educação, contribuindo para a baixa qualidade do ensino (MED, 1986).

2.2 Atual Sistema Educativo Angolano

Em 2000 o governo angolano participou no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar. Neste fórum assumiu-se como membro e comprometeu-se a atingir os objetivos e as metas aí traçadas. Um ano depois, Angola elaborou um documento “Estratégia Integrada para a Melhoria do sistema de Educação (2000-2015)” que, além de responder às orientações pertinentes da situação angolana, se enquadra no contexto das recomendações do plano de ação do Fórum Mundial sobre a Educação para todos, Dakar 2000 (MEC, 2001). Foi de facto o virar da uma página na educação, dando assim origem à reforma do atual sistema de educação. Assim sendo, na constituição da República de Angola encontramos a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), a Lei Nº- 17/16 de 7 de outubro como uma ferramenta reguladora da política educativa angolana. Trata-se de uma nova lei que revoga a lei nº 13/01, de 31 de dezembro que vai permitir, segundo o governo, a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais com objetivo de assegurar, incrementar e redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país. Os objetivos principais do sistema de Educação e Ensino são: “a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, proporcionar o acesso à educação e qualidade de ensino para todos, para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional” (LBSE, artigo 4.º).

O sistema de ensino atual está unificado e compreende 6 subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino: a) a Educação Pré-escolar; b) O Ensino Geral; c) O Ensino Técnico-Profissional; d) O Ensino de Formação de Professores; e) A Educação de Adultos; f) O En-

sino Superior. Estes subsistemas estão estruturados em quatro Níveis¹ de Ensino: 1) Educação Pré-escolar; 2) Ensino Primário; 3) Ensino Secundário; 4) Ensino Superior (LBSE, artigo 17.º).

A figura 1 elucida a estrutura do atual sistema de ensino angolano nos níveis secundário, que se subdividem de acordo com a mesma. O Ensino Primário é frequentado por alunos dos 6 aos 11 anos de idade, o 1.º ciclo do Ensino Secundário por alunos dos 12 aos 14 anos de idade e o 2.º ciclo por alunos dos 15 aos 17 anos de idade.

O Ensino Superior ciclo curto (1.º, 2.º, 3.º ano = Bacharelato), ciclo longo, inclui (4.º, 5.º ano = Licenciatura), a pós-graduação, Mestrado e Doutoramento (LBSE, artigos nº 27.º-49.º).

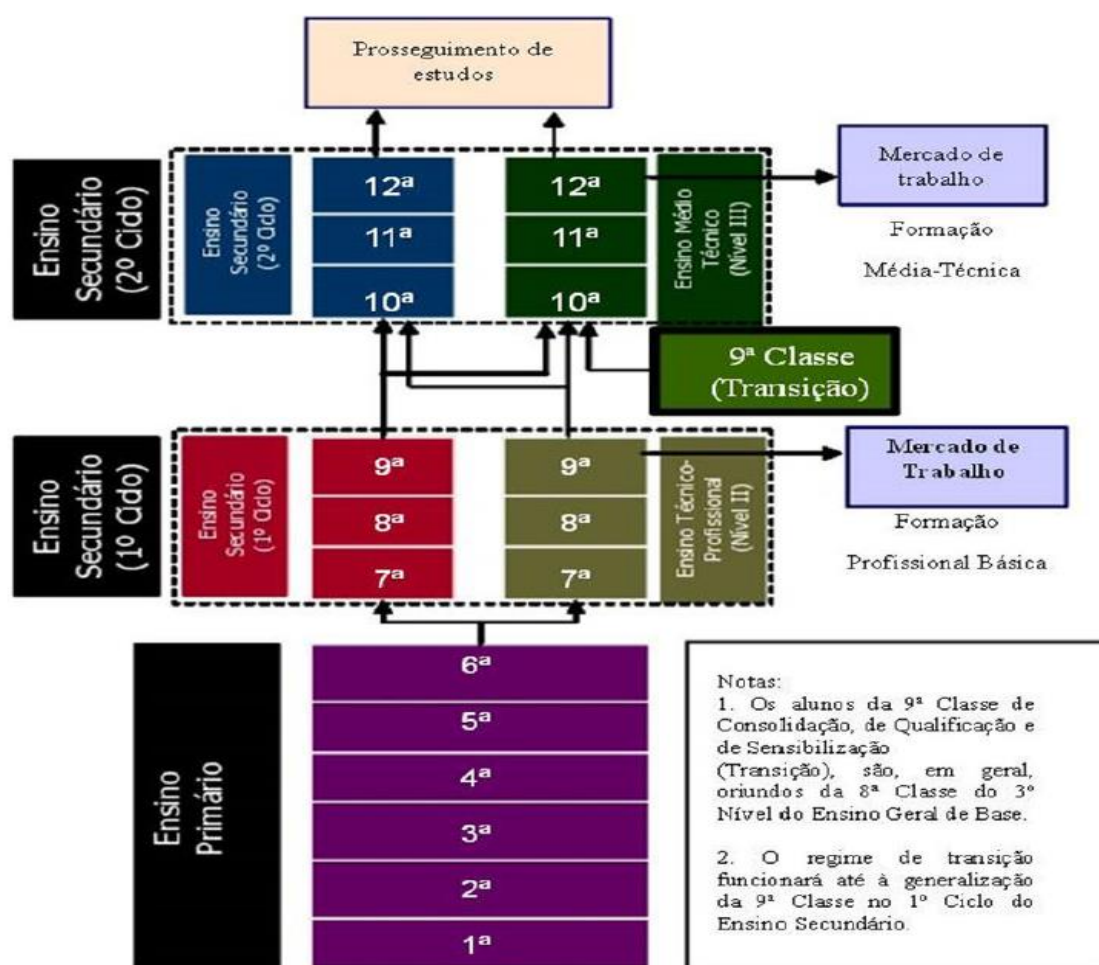


Figura 1 Organograma do sistema educativo angolano. Fonte: INIDE, 2001

¹ Assim, tendo em conta a estrutura dos níveis, o sistema atual educativo ficou delineado da seguinte maneira: a educação pré-escolar estrutura-se em três etapas: a) Creche, dos três meses aos três anos de idade. b) Jardim de Infância dos três aos cinco anos de idade. c) Jardim de Infância dos três aos 6 anos compreendido a classe de Iniciação, dos 5 aos 6 anos de idade (LBSE, artigo n.º 23).

Em relação à Lei n.º 17/16, importa sublinhar o seguinte: O Sistema de Ensino e Educação é gratuito até a 9ª classe, incluindo a merenda escolar, para todos os alunos do Ensino Primário, nas instituições públicas. Da iniciação até ao 1º ciclo do Ensino Secundário existe o ensino obrigatório. Por fim, a lei certifica o interesse e a exigência do sistema de educação pré-escolar para crianças dos 3 meses até aos 5 anos de idade, através das creches e centros de jardins de infância.

O modelo de organização do sistema de Ensino Geral de Angola é centralizado, embora tenha postulado algumas fórmulas ainda que tímidas, de descentralização, para o sistema educativo atual, à luz do decreto-lei n.º 17/99, que visa estabelecer a orgânica dos Governos Provinciais e das Administrações Municipais e das Comunas, visando a descentralização administrativa (MEC, 2001). “Na sua generalidade, o sistema educativo continua organizado em torno do modelo elitista e centralizado” (Ngaba, 2017:161; Julião, 2020). Por conseguinte, descentralizou algumas responsabilidades do poder central, nomeadamente a construção e a petrechamento, a reabilitação das infraestruturas escolares e o recrutamento e colocação dos professores e auxiliares de limpeza. Cabe ao estado a responsabilidade de definir as políticas, administrar e gerir o sistema e os estabelecimentos do ensino. A gestão do sistema de ensino, tanto a nível das normas, pedagógicas e escolar é exclusivamente da competência do Estado (MEC, 2001). Portanto, as estruturas atuais do sistema educativo continuam a funcionar na dependência vertical, estando sempre no topo, teoricamente, o Ministro do MDE enquanto a figura do diretor da escola é resumida a um simples executor. Entendemos que este modelo pode fragilizar o sistema educativo na medida em que coarta a liberdade dos que decidem os currículos, diretores, professores e limita a comunidade educativa em participar na vida escolar. Assim, cabe aos Órgãos da Administração do Sistema de Educação e Ensino, conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino e encontrar o modelo mais adequado à realidade de Angola e que possa proporcionar uma educação de boa qualidade para o país. (artigo 102º) Porque ao contrário, “o sistema fechado coíbe a “liberdade” dos decisores curriculares (professores) em desenvolverem processos e práticas de inovação da matriz curricular” (Julião, 2020:6).

2. 3 Dados Evolutivos dos Alunos

Reconhece-se o grande esforço que o executivo angolano tem vindo a desenvolver na área de educação, para melhorar e garantir a todas as crianças uma educação de qualidade e de igualdade. Tem sido feito um esforço para ampliar a eficiência do sistema educativo e controlar as taxas de abandono e de reprovações. Não obstante, estes esforços, subsistem

particularidades que passam despercebidos e desconhecidos: a escola do meio rural não tem as mesmas condições das escolas do meio urbano; as crianças que vivem nos centros urbanos crescem num meio em que tudo está a seu favor. Têm todas as condições sociais para ter um crescimento saudável. Os jardins de infância, que entraram nos níveis de escolaridade, só existem nas cidades. “Na aldeia a criança cresce num ambiente agreste que a condena para o fracasso; e nem todos os pais têm condições financeiras para inscrever os seus filhos e suas filhas numa escola localizada na cidade, onde a educação formal é vista em moldes modernos e com tudo que isto comporta” (Muachia, 2016: 47).

Segundo os dados da Unicef, desde 2001, estavam inscritos no sistema 5,8 milhões de estudantes, número que cresceu para cerca de 10 milhões no ano letivo 2018. Contudo, cerca de 22% das crianças em Angola ainda se encontram fora do sistema de ensino e 48% das crianças matriculadas não concluem o ensino primário. Apenas 11% das crianças dos 3 aos 5 anos têm acesso à educação pré-escolar (Unicef, OGE, 2018). As desigualdades no acesso são substanciais entre os meios urbanos e rurais: A taxa líquida de frequência do ensino primário é de 78% para o meio urbano e 59% para o meio rural. No ensino secundário esta taxa baixa para 50% no meio urbano e 14% no rural. Idem²-

A partir dos dados recolhidos pela Unicef, podemos saber, ainda, que nas zonas rurais as disparidades de género são mais acentuadas no ensino secundário, onde o índice de paridade é de 0,89 para o meio urbano e 0,62 para o rural. As desigualdades no acesso à educação e a baixa qualidade do ensino reduzem as oportunidades de desenvolvimento e integração das crianças, sobretudo as das zonas rurais, porque a condição socioeconómica dos pais não consegue suportar as despesas do seu estudo ou de frequentar a melhor escola. Como afirmam Baptista e Pereira (2016/17: 4): “a existência de assimetrias e de segregação socioeconómica leva, por definição, a que os alunos de estratos mais baixos frequentem escolas com percentagens desproporcionadamente elevadas de colegas nas mesmas condições, ou seja, escolas com ambientes potencialmente menos centrados no desempenho académico”.

Cerca de 1,9 milhões de crianças dos 6 aos 11 anos e 2,8 milhões de crianças dos 12 aos 18 anos não frequentam os respetivos sistemas de ensino primário e secundário. A população de Angola vai duplicar até 2030. A necessidade de assegurar o bom funcionamento dos sistemas de ensino pré-escolar, primário e secundário é uma prioridade. Também é necessário diminuir as disparidades entre zonas urbanas e rurais: 21% dos indivíduos com 12 anos ou mais completou o 1º ciclo do ensino secundário em zonas urbanas comparado com apenas 7% em zonas rurais (Unicef, 2018).

². Estes dados estão em consonância com os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento, Tomé Bahia de Sousa e Fernando Ilídio Ferreira, que fizeram sobre a escola no meio rural e esclareceram que “as escolas do 1º ciclo situadas em contextos rurais vivem uma dupla exclusão no campo educativo”

Segundo o INE, somente 2,3% das crianças com 3 anos e apenas 5,1% das crianças com 4 anos frequentam o ensino pré-escolar. Esta realidade faz com que investimentos fortes nesta área sejam urgentes. Mesmo assim, o ensino pré-escolar sofreu um corte de 50% quando comparado com o OGE de 2017. O sector da educação tem de procurar obter uma maior eficiência da sua despesa pois, está a enfrentar uma escassez financeira gritante. Nos últimos anos, o orçamento destinado à educação tem decrescido drasticamente em termos reais. Este decréscimo prende-se com os efeitos da inflação e da crise económica que o país tem enfrentado desde 2014. Assim, por exemplo, entre 2017 e 2018, a dotação orçamental cresceu 11,8% em termos nominais. Mas, em termos reais, a função sofreu um corte de 13,1%. De qualquer modo, tendo ainda em mente os valores reais, verifica-se que a educação sofreu, na verdade, um corte de 52,5% entre 2014 e 2018.

Em 2018, incluindo o cálculo da dívida pública, a educação foi dotada com 5,78% do total do OGE (comparado com 6,76% do OGE em 2017) o que corresponde a 559,6 mil milhões de kwanzas. Ora, Angola subscreveu o Acordo de Dakar de 2000, “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”. Segundo este compromisso internacional, os países devem investir 20% dos seus orçamentos no sector da educação, para alcançar a universalização do ensino primário de qualidade.

Como se pode constatar, Angola permanece bastante aquém desta meta, investindo consideravelmente menos do que outros países. Em 2017, por exemplo, Moçambique alocou 17,8% e o Gana 12,7% no sector da educação. Simultaneamente, o novo PDN estabelece que, em 2022, Angola irá atribuir 20% do seu OGE à educação, o que é, sem dúvida, uma decisão política extremamente importante (PDN, 2018-2020).

Tabela 1. 1 Desenvolvimento do OGE para a educação

2018	2019	2020	2021	2022
12.43%	15.00%	17.50%	17.50%	20.00%

Fonte: PDN (2018-2022)

A Constituição da República de Angola consagra, como dever do Estado, a promoção do acesso universal ao ensino obrigatório gratuito. Tal dever está consagrado na Lei 17/16 (Lei de Bases da Educação e do Ensino). Recorde-se que, segundo os dados dos Censos de 2014, 48% da população com 18 ou mais anos não tinha nenhum nível de escolaridade concluído. Apesar dos progressos registados, e, tendo em mente as conclusões do Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde 2015 -2016 (IIMS 2015-2016) e as projeções populacionais do INE, calcula-se que, em 2018, 29% das crianças dos 5 aos 11 anos não frequentam o ensino primário, o que corresponde a quase 1,9 milhões de crianças excluídas, e que

60% das crianças dos 12 aos 18 anos não frequentam o ensino secundário, ou seja, 2,9 milhões de crianças. Estes números são assustadores e comprometem grandemente o desenvolvimento social e económico de Angola.

Segundo o PDN 2018-2022, o ensino primário conta com uma população estudantil que ultrapassa já os 5 milhões de alunos, registando-se uma taxa bruta de escolarização muito positiva. Positiva seria, igualmente, a análise das taxas líquidas de escolarização, tanto no ensino primário, como no ensino secundário, para melhor acompanhar a evolução do sector e melhor informar os planos para o seu desenvolvimento. No entanto, o novo PDN salienta também que 60% das crianças que concluem o ensino primário não ingressam no ensino secundário. Por outro lado, persiste um atraso escolar significativo e elevados índices de reprovação. Tudo isto explica a situação de estrangulamento vivida por este subsistema (OGE 2018). Em relação à escolaridade completa dos jovens dos 18 aos 24 anos: 34% possuem a escolaridade completa do ensino primário, 29% completaram o I ciclo do ensino secundário e 13% o II ciclo. O número de alunos no ensino superior ultrapassa os 200 mil, com uma taxa bruta de escolarização de 10%, que quase quadruplicou o nível de 2000. No entanto, ainda existem crianças fora do sistema educativo, por falta de salas de aula, pela precariedade destas, ou ainda por falta de professores com boa formação (PDN 2018-2022).

Em relação ao número de escolas, em 2016 o País tinha 17.028 escolas do ensino geral, sendo 1.074 do II ciclo do ensino secundário, 2.608 do I ciclo e 13.346 escolas do ensino primário. De 2016 a 2017 houve um esforço suplementar, concluiu-se algumas escolas que estavam em construção. Portanto, em 2017 houve um incremento de mais 200 escolas no ensino primário idem.

No Primeiro Ciclo, o crescimento foi de 100 escolas e no 2º ciclo registou-se um aumento de mais 12 estabelecimentos escolares (PDN, 2018-2022). Espera-se que o novo governo invista muito mais na educação, para que o povo angolano tenha acesso a este bem tão necessário, com a qualidade a que tem direito, como está reconhecido na própria Constituição Angolana.

3. DESENHO DE PESQUISA

3. 1 Definição do Objeto e Modelo de Análise de Pesquisa

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano contempla, entre outros objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida, para todos os cidadãos. Contempla, ainda, assegurar a melhoria da qualidade no ensino. Deve também contribuir, de forma clara e efetiva para a excelência, no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional (LBASE nº 17/16). A sociedade angolana tem vindo a conhecer muitas transformações não só na educação mais também em todos os níveis sociais, no sentido de melhorar e promover uma vida digna e uma educação de qualidade e equidade para todas crianças. A escola angolana, apesar de prometer uma igualdade de oportunidades tem sido penalizadora de alguns grupos sociais. Ou seja, em Angola ainda prevalecem imensas fragilidades, as desigualdades educativas e escolares, sociais, económicas ou a distribuição de rendimentos e as desigualdades de saúde.

Nos últimos anos, tem comparecido alguns estudos sobre o insucesso e abandono escolar revelando-se, como insuficientes, a falta de estudos estratégicos como os das condições sociais das famílias e do envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos. Por isso, achamos importante fazer este estudo relativamente à realidade Angolana. A presente pesquisa tem como principal objetivo responder à seguinte questão: Numa escola missionária de Angola, frequentada por alunos de diferentes condições socio-culturais, em que medida estas condições e o envolvimento das famílias influenciam o desempenho escolar, as aspirações e as expectativas dos seus filhos? Partindo da revisão da literatura realizada, adotamos o modelo de análise presente na figura 2.

O estudo realizou-se junto de alunos do 1º ciclo do ensino secundário de uma escola de Benguela (Angola) Pretende-se perceber se as desigualdades sociais, culturais e o envolvimento das famílias influenciam o desempenho escolar dos seus filhos, assim como, as suas aspirações e as expectativas escolares e profissionais.

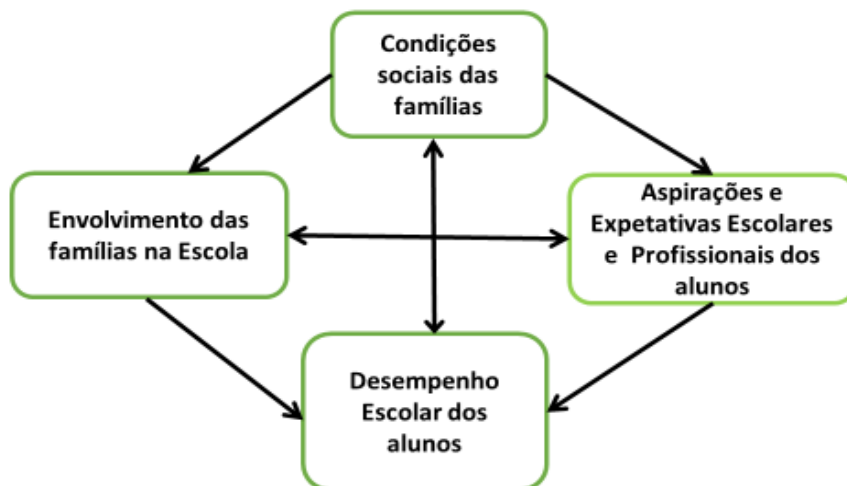


Figura 2 Modelo de Análise

À luz da questão de partida construímos as seguintes hipóteses:

- 1) Os alunos provenientes de famílias com condições sociais mais favorecida têm melhores desempenhos escolares do que os que se inserem em famílias socialmente mais desfavorecidas.
- 2) Os alunos provenientes de famílias com condições sociais mais favorecidas apresentam aspirações e expetativas escolares e profissionais mais elevadas do que os alunos que se inserem em famílias socialmente mais desfavorecidas.
- 3) As famílias com condições sociais mais favorecidas envolvem-se mais na vida escolar dos filhos do que as famílias socialmente mais desfavorecidas.

3. 2 Metodologia

Em termos metodológicos, optou-se pela recolha de dados através da aplicação de um inquérito por questionário, abrangendo o universo de 273 alunos do Ensino Secundário (1º ciclo de uma escola da província de Benguela). Para atingirmos os objetivos preconizados escolhemos o método quantitativo, descritivo e explicativo, usando o inquérito por questionário como instrumento adequado de recolha e elaboração de informação, por ser este o mais

indicado para o nosso estudo, tendo em conta o objetivo, as hipóteses e a questão de partida. Este instrumento tornou possível a elaboração de perguntas diversificadas, a fim de fazer comparações precisas entre as respostas dos inquiridos. Para o efeito, foram usadas perguntas fechadas e não só para possibilitar a codificação das respostas (Almeida, 1995:212), mas também, para simplificar o preenchimento e exposição das principais ideias envolvidas no tema em estudo, contendo, no entanto, algumas perguntas semiabertas (cit por Tchwilá, 2015).

A análise quantitativa compreende a identificação e a apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Destina-se a mostrar a existência de medidas quantificáveis de variáveis e inferências, a partir das amostras de uma população (Sousa e Baptista, 2011: 53). Com este método pretende-se perceber se o fraco desempenho dos alunos, na sua maioria, está relacionado com as condições sociais, culturais, económicas, assim como, o envolvimento ou não das famílias com a escola. Averiguar se as qualificações escolares dos pais também são fatores que condicionam o desempenho dos seus filhos. Tentar perceber as expectativas e aspirações escolares e profissionais dos alunos em causa.

A análise descritiva, porque tem como finalidade contar ou narrar com precisão um objeto de estudo, desde a sua estrutura ao seu funcionamento. E, por último, a análise explicativa porque expõe as causas do fenómeno em estudo e enumera as condições que o afetam.

Para aplicar o inquérito por questionário foi necessário ensaiar a construção e a percepção das questões por parte dos potenciais respondentes, assim como, a coerência do próprio questionário, por meio de um pré-teste que foi realizado numa das turmas da escola com outro tipo de perguntas. Houve a preocupação de tornar as questões o mais claro possível, procedendo-se às devidas correções.

O inquérito por questionário está organizado em cinco grupos, sendo o primeiro relativo à caracterização sociodemográfica e operacionalizado através da escolaridade que frequenta, da composição de género e faixa etária, pessoas do agregado doméstico, incluindo a situação escolar e profissional dos irmãos; o segundo, a condição social medida através da escolaridade, a profissão e situação de emprego dos pais; o terceiro, a família e a escola, a existência ou não de ajudas nas dificuldades escolares, diálogo e participação nas atividades escolares dos filhos; o quarto, referente à trajetória escolar, tendo em conta as classificações e as reprovações, interrupções dos estudos ao longo do percurso escolar, e as razões de regresso aos estudos; o quinto, diz respeito às aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos inquiridos (ver a tabela 3.1).

Tabela 3.1 Dimensionamento de Variáveis do Questionamento

Variáveis	Dimensões	Indicadores
Caracterização demográfica	Sexo	Q2
	Idade	Q3
Situação familiar Condições Sociais das famílias	Pessoas de agregado doméstico	Q4
	Número de irmãos	Q
	Situação escolar e profissional dos irmãos	Q5, Q6
	Escolaridade dos pais	Q7
	Profissão dos pais	Q8, Q9, Q10 Q11
A família e a escola Envolvimentos das famílias na escola	Ajuda nas dificuldades escolares	Q12, Q13
	Diálogo sobre assunto da escola	Q14
	Participação nas atividades escolares	Q15
Trajetória e situação escolar do aluno	Classificações	Q16, Q17 Q18, Q19
	Escolaridade que frequenta	Q1
	Nº e ano das Reprovações	Q20, Q21
	Razões da reprovação	Q22
	Interrupções dos estudos	Q23
	Razões da interrupção	Q24
	Razões do regresso aos estudos	Q25
Aspirações e expectativas	Até quando quer estudar	Q26
	Até quando entende que vai estudar	Q27
	Que profissão deseja vir ater	Q28
	Que profissão percebe como sendo a mais provável	Q29

O estudo realizou-se numa das escolas do ensino primário e 1º ciclo do ensino secundário da província de Benguela / Angola, por se tratar de um ciclo de escolaridade que tem vindo a agravar os seus resultados.

O que motivou a seleção da escola foi:

- a familiaridade que se tem com a escola;
- a acessibilidade à instituição escolar;
- a existência de famílias e alunos com diferentes perfis sociais e culturais relevantes;
- a existência de diferentes resultados escolares.

A aplicação do inquérito por questionário decorreu no mês de agosto, isto é, no início do terceiro trimestre do ano letivo 2019. Numa primeira fase previa-se uma adesão de 467 alunos de diversas classes do 1º ciclo do ensino secundário, porém, tendo em vista o número muito elevado de alunos envolvidos, a diretora da escola, os diretores de turma e o responsável por este estudo determinaram inquirir 11 turmas que mais representavam a heterogeneidade. Tomada esta decisão, responderam ao questionário um total de 273 alunos, do período da tarde, como se pode constatar na tabela 3.2.

Tabela 3. 2 Distribuição dos inquiridos

7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	Total
219 alunos	140 alunos	108 alunos	467
Inquiridos 115	Inquiridos 112	Inquiridos 46	Inquiridos 273

A realização do inquérito foi antecedida de um pedido, por via telefónica, à diretora da escola, o qual foi rececionado com muita delicadeza. Com a nossa chegada, foi agendada uma reunião com a diretora da escola e a sua equipa técnica, decidiu-se então o dia e a hora da aplicação, pois que os professores disponibilizaram os seus tempos de aulas, uma vez que o trabalho tinha de ser feito na sala de aula, com a ajuda dos coordenadores de turma.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4. 1 Caracterização do Contexto do Estudo

A escola em estudo é do Ensino Primário e do 1º Ciclo, localizada num dos municípios da Província de Benguela/Angola.

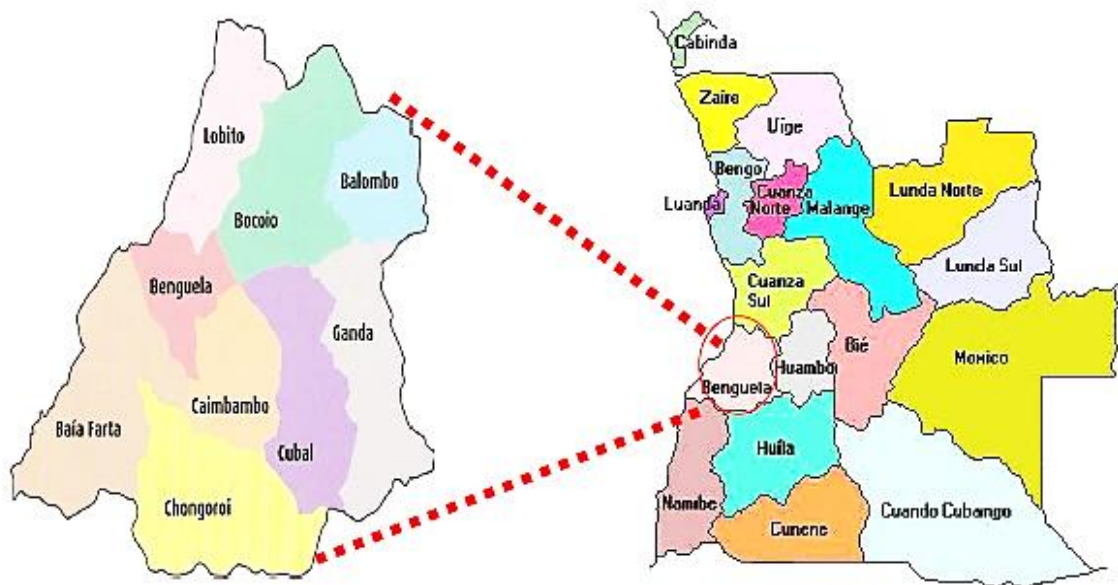


Figura 3 Localização da Investigação Empírica

A população é constituída por gente de diferentes níveis sociais, gente deslocada das áreas rurais, por causa do conflito armado que o país viveu, dedicando-se a uma agricultura de subsistência e à pastorícia. Também existem muitos funcionários públicos como professores, enfermeiros, ex-operários, muitos desempregados de muitas fábricas paralisadas, pequenos e grandes comerciantes, empreendedores e artesãos de várias índoles e, muitas outras famílias parecem marcadas por desigualdades sociais, e como consequência, as suas aspirações e expetativas parecem não muito ambiciosas.

A escola começou com apenas três salas de aula, foi-se ampliando progressivamente até 2006, por causa do crescimento populacional que se foi registando, conta hoje com 18 turmas, sendo 12 de carácter definitivo, 5 provisórias e 1 turma ao ar livre. A escola funciona em três turnos: manhã, para o ensino primário, tarde e noite, para o 1º ciclo (7.^a, 8.^a e 9.^a classes), perfazendo um total de 2087 alunos, no presente ano letivo, dos quais 845 são do sexo feminino.

O corpo docente da escola é constituído por uma direção com três elementos, um diretor, um subdiretor pedagógico e um subdiretor administrativo; 22 professores para o 1º ciclo dos quais 8 professores com ensino médio concluído, 6 bacharéis, 7 licenciados e um pós-graduado. Sobressai como ponto forte da escola, o facto de ser uma instituição de referência na cidade, pela formação integradora, baseada no Evangelho, regeneradora e aberta a todos, conforme determinam os seus estatutos nos respetivos artigos de 1 a 6. Dos Estatutos da escola (1991):

“1. A Escola Missionaria é e realiza uma missão de Igreja. Aspira a ser um foco de evangelização e de preparação de pessoas comprometidas com a transformação do mundo de hoje.

2. Promove a educação integral dos alunos segundo o conceito católico do homem, do mundo e da vida. O seu ideal educativo é Cristo.

3. Fundamenta a tarefa educativa nos princípios pedagógicos do seu Fundador Henrique de Ossó, que propõe um estilo e uns valores inspirados em Santa Teresa de Jesus.

4- Está convencida de que a escola desempenha um papel primordial na sociedade, na sua regeneração e na transmissão de valores espirituais e religiosos. A sua ação incide especialmente na família, a quem reconhece como agente insubstituível de renovação.

5- Organiza-se e vive em comunidade educativa. O carácter comunitário da escola brota da sua natureza cristã e dá fecundidade e coerência à sua ação.

6- Está aberta a todos os que desejam o tipo de educação que ela proporciona” (Estatutos,1991).

Enraizada na cultura do seu tempo e inserida no lugar em que vive, oferece-se como serviço à sociedade e projeta a sua ação no ambiente social e geográfico que a circunda.

Do conhecimento que tenho da escola e fazendo uma análise SWOT considero que a escola apresenta alguns pontos frágeis: o fraco desempenho dos alunos, faz da organização escolar uma instituição vulnerável e fracassada no processo de ensino e aprendizagem.

Oportunidades: apesar dos pesares, a escola tem sido para a comunidade uma grande oportunidade de promover o ensino e formação integral das crianças, jovens e adultos, um meio de erradicação do analfabetismo e de socialização.

Ameaças: o fraco desempenho dos alunos, pode pôr em risco não só o sucesso escolar, como também, pode retardar o desenvolvimento social, que passa necessariamente pelo desenvolvimento das aptidões e competências pessoais dos cidadãos singulares.

Fortes: A escola distingue-se das outras por ser uma instituição de referência da na cidade, por privilegiar uma educação do homem todo, baseada em valores humanos, sociais, morais e religiosos.

4. 2 Caracterização Sociodemográfica dos Inquiridos

Neste ponto, pretende-se descrever o perfil sociodemográfico dos inquiridos, analisando um conjunto de variáveis relevantes para o estudo em questão, como: (classe que

frequenta, idade, família, número de irmãos, assim como, o nível de escolaridade dos progenitores). Também foi questionada a profissão dos pais, as suas condições profissionais e de trabalho. A população alvo deste estudo é composta por 273 alunos do 1º ciclo do ensino secundário. Da análise das respostas obtidas na tabela 4.1, constata-se que as percentagens, relativas aos alunos que frequentam as diferentes classes em estudo, são as seguintes: alunos da 7.ª classe são 42,1%, da 8.ª classe 41,0% e da 9.ª classe 16,8%.

Ao observar as percentagens, relativamente ao género, verifica-se que prevalece a percentagem dos rapazes: 57,9%. Esta discrepância, embora não sendo muito ampla, dá a perceber que, relativamente à educação, os rapazes continuam em condições privilegiadas, relativamente às raparigas, pelo menos, na escola onde este estudo foi realizado.

Quanto à idade, cerca de 54,6% dos alunos têm entre 12 e 14 anos. Este estado etário está dentro dos parâmetros da idade regular, para a conclusão do 1º ciclo do ensino secundário. Por outro lado, 45,1% dos alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos indicando, na realidade, a existência de trajetórias escolares marcadas de insucesso e abandono escolar.

Relativamente à constituição familiar, a maioria, cerca de 65% dos alunos inquiridos vivem com o pai e a mãe, enquanto 13 % vivem só com a mãe, família monoparental materna. 10,3 % são famílias reconstruídas, vivem com a presença de uma madrasta ou de um padrasto. Quanto ao número de irmãos, a maioria, varia entre 1 e 6, 37,4% e, 27,5% só têm um irmão, sendo que 12,1% têm dois irmãos.

Sem esquecer o carácter multidimensional das desigualdades de classes sociais e as diversas e complexas combinações entre as várias dimensões relevantes, deve notar-se que as desigualdades de qualificações escolares, e de competências em geral, são hoje particularmente decisivas no sucesso ou insucesso dos alunos (Machado et. al., 2003). Este estudo e a sua análise, também pretende dar conta das desigualdades verificadas na escolaridade dos alunos e relacioná-las com a origem socioeconómica dos familiares dos alunos inquiridos, pois “a observação dos capitais escolares das famílias desses estudantes colocamos num outro nível de análise, que é o da formação de “classes de agentes”, portadores de determinados recursos individuais e familiares, neste caso recursos de natureza escolar” (Machado et. al., 2003:63).

O quadro 4.1. condensa um conjunto de indicadores relevantes aos níveis de escolaridade predominantes das famílias dos alunos. Quanto à escolaridade do pai, 26,1% têm ensino primário concluído e importa referir que 23,3% terminaram o ensino superior, enquanto as mães são as menos escolarizadas, 25,1% sem diploma. Ao comparar o nível de instrução dos pais, apercebe-se facilmente, que as mães dos alunos apresentam uma percentagem menos elevada, 11,2% relativamente aos homens, com o curso superior, como se pode verificar no quadro 4.1. Assim, de acordo com os dados, poder-se-á afirmar, que a popula-

ção em estudo está socialmente marcada pelas desigualdades escolares, em que os pais apresentam uma baixa percentagem de casos de escolaridade sem diploma, baixa percentagem com ensino primário e, consideravelmente mais escolarizados no ensino médio, relativamente às mães. No entanto, são as mães que apresentam níveis mais elevados de escolaridade, comparando com as dos pais no ensino médio. Tal como confirmam os estudos de Silva, existem situações em que “os pais são mais escolarizados do que as mães (pai com ensino preparatório / secundário e mãe com o ensino primário) e, a seguir, aquelas em que as mães são mais escolarizadas do que os pais” (Silva, 1999:43).

Tabela 4. 1 Caracterização sociodemográfica dos alunos (TOTAL: 273= 100%)

		nº	%
Classe	7ª	115	42,1
	8ª	112	41,0
	9ª	46	16,8
Sexo	Feminino	115	42,1
	Masculino	158	57,9
Escala etária	12 a 14 anos	149	54,6
	15 a 18 anos	123	45,1
	NR	1	0,4
Grupo doméstico	Pai e Mãe	177	64,8
	Pai	4	1,5
	Mãe	35	12,8
	Pai e Madrasta	21	7,7
	Mãe e Padrasto	7	2,6
	Irmãos/Primos	5	1,5
	Tios/as	10	3,7
	Avós	10	3,7
	Outros	4	1,5
Número de irmãos	1	75	27,7
	2	33	12,2
	3	25	9,7
	4	19	7,0
	5	17	6,3
	6	102	37,6
	NR	2	0,7
	Nível de escolaridade do pai	Sem diploma	50
Ensino. Primário		67	26,1
Ensino. Sec. I ciclo		25	9,7
Ensino. Sec. II ciclo		55	21,4
Curso Superior		60	23,3
NR		16	5,9
Nível de escolaridade da mãe	Sem diploma	63	25,1
	Ensino. Primário	46	18,3
	Ensino. Sec. I ciclo	57	22,7
	Ensino. Sec. II ciclo	57	22,7
	Curso Superior	28	11,2
	NR	22	8,1

Ao ter em conta a condição laboral dos pais e das mães dos inquiridos, os dados da tabela 4. 2 dizem que 62,2% dos pais exercem uma profissão, enquanto as mães distinguem-se pela desigualdade profissional 39,1%. Já as mães são as que mais fazem os trabalhos domésticos com 39,8% em relação aos pais 7,3% e, por sua vez, os pais, homens, são os que têm a maior percentagem de desemprego com 28,2% e só 10,2% dos alunos têm as mães desempregadas. De facto, existem desigualdades profissionais ou “desigualdade no mercado de trabalho, induzida pelos estereótipos de género” (Silva, 2003:24), deixando as mulheres discriminadas a certos cargos e profissões. A consequência dessa desigualdade influencia o desempenho escolar dos seus filhos.

Tabela 4. 2 Condição de trabalho dos pais

Condição de trabalho dos pais	Pai		Mãe	
	n.º	%	n.º	%
Exerce uma profissão	167	62,2	104	39,1
Doméstico/a	20	7,3	106	39,8
Reformado/a	4	1,5	2	0,8
Incapacitado/a	5	1,8	5	1,9
Desempregado/a	77	28,2	27	10,2
Outra situação	0	0,0	22	8,3
Total	273	100,0	266	100,0

Em termos de profissão do pai e da mãe, no quadro 4.3. constata-se que quase metade das mães exercem o trabalho doméstico (46%), enquanto 32,0% é professora. Quanto aos pais, as profissões dominantes são: professores 36,0%; polícia 13,4% e agricultores e enfermeiros (ambos 12%). (Ver tabela 4.3).

O indicador da situação socioprofissional do quadro 4.4. mostra o perfil da classe social das famílias dos alunos. Assim, cerca de 51,3% dos alunos inquiridos são oriundos de pais funcionários públicos e 40,7% são filhos de mães que trabalham na função pública. Por outro lado, cerca de 57,1% das mães são trabalhadoras por conta própria, enquanto a percentagem de pais trabalhadores por conta própria é de 44,5%.

Tabela 4. 3 Condição profissional dos pais

Profissão do Pai			Profissão da Mãe		
	n.º	%	Profissão da Mãe	n.º	%
Administrador	1	0,4	Advogada	1	0,4
Advogado	3	1,2	Auxiliar de limpeza	5	1,9
Agricultor	30	11,9	Camponesa	7	2,7
Canalizador	2	0,8	Comerciante	13	5,0
Carteiro	1	0,4	Cozinheira	2	0,8
Carpinteiro	3	1,1	Doméstica	119	45,8
Cartorista	2	0,8	Enfermeira	22	8,5
Comerciante	11	4,3	Juíza	1	0,4
Contabilista	1	0,4	Lavadeira	1	0,4
Eletricista	4	1,6	Negociante	5	1,9
Empreendedor	1	0,4	Polícia	1	0,4
Empresário	1	0,4	Professora	83	31,9
Mecânico	6	2,4	Total	260	100,0
Enfermeiro	29	11,5			
Ervanário	1	0,4			
Farmacêutico	6	2,4			
Médico	1	0,4			
Motorista	8	3,2			
Operário	1	0,4			
Pedreiro	16	6,3			
Pescador	2	0,8			
Polícia	34	13,4			
Professor	91	36,0			
Segurança	3	1,2			
Total	253	100,0			

Tabela 4. 4 Situação profissional dos pais e da mãe

Situação profissional dos pais	Pai		Mãe	
	n.º	%	n.º	%
Empresário/a	6	2,2	0	0
Funcionário/a público/a	140	51,3	111	40,7
Funcionário/a de empresa Privada	3	1,1	2	0,7
Trabalhador/a de conta própria	121	44,3	156	57,1
Outra situação	3	1,1	4	1,5
Total	273	100,0	273	100,0

4. 3 Trajetória Escolar dos Alunos Inquiridos

Com este estudo também se pretende compreender as diferentes trajetórias escolares dos alunos alvo, as razões de causa e efeito que possam justificar os seus caminhos escolares, assim como, poder contribuir para uma melhoria, pedagogicamente fundamentada, nos processos de ensino aprendizagem tão desejada, por todos os intervenientes na problemática do ensino e do sucesso escolar. O questionário feito aos alunos do 1º ciclo pretende compreender quais são os fatores que mais possam influenciar o seu desempenho escolar. Feita a caracterização sociodemográfica dos alunos inquiridos, pretende-se traçar o perfil esco-

lar, analisar as variáveis como: as classificações que os alunos obtiveram durante o trimestre, as aprovações, o número de reprovações, as classes em que os alunos reprovaram, a principal razão da reprovação, e averiguar se, ao longo do seu percurso escolar, alguma vez o aluno interrompeu os seus estudos, assim como, perceber qual foi a razão que esteve na base da descontinuação dos estudos.

Quanto ao número de vezes em que o aluno reprovou, a tabela 4.5 mostra uma realidade surpreendente. 36,2% dos alunos nunca reprovou e metade dos alunos, já reprovou uma vez, ao longo da sua trajetória escolar (51,2%). Não obstante, calcula-se que cerca 12% dos alunos já reprovaram mais do que uma vez.

Tabela 4. 5 Número de vezes que reprovou

Nº total	n.º	%
0	99	36,2
1	140	51,2
2	28	10,2
3	3	1,0
4	1	0,3
5	1	0,3
Total	273	100,0

Dos 63,7% que já reprovaram, constata-se que perto de metade, 41,2%, experimentou uma reprovação na escola primária, 1ª a 6ª classe, com especial incidência na 4ª e 6ª classe, anos em que há exames nacionais. Seguindo-se uma forte reprovação 41% na entrada do 1º ciclo de ensino secundário. (Tabela 4.6).

Tabela 4. 6 Classe (s) em que reprovou

Quando reprovou	N.º	%
1ª classe	1	0,6
2ª classe	6	3,5
3ª Classe	1	0,6
4ª classe	38	22,0
6ª classe	25	14,4
7ª classe	70	40,5
8ª classe	31	17,9
9ª classe	1	0,6
Total	173	100,0

Dos inquiridos destaca-se que cerca de 51,1% dos alunos inquiridos teve no segundo trimestre uma classificação negativa, de 5 a 9 valores, e 49,2% obtiverem classificação positiva, isto é, de 10 a 17 valores (Tabela 4.7)

Tabela 4. 7 Notas no ano letivo, 2º trimestre

Notas	n.º	%
5	17	6,2
6	7	2,6
7	29	10,6
8	55	20,1
9	31	11,4
10	47	17,2
11	7	2,6
12	29	10,6
13	6	2,2
14	25	9,2
15	10	3,7
16	4	1,5
17	6	2,2
Total	273	100,0

Ao averiguar as percentagens do sucesso / insucesso dos alunos inquiridos, procedeu-se ao cruzamento com a variável, nível de escolaridade dos pais. As percentagens, relativas ao nível de escolaridade dos pais, revelam diferenças de desempenho escolar dos alunos. As percentagens de sucesso escolar tendem a ser mais elevadas entre os filhos de pais mais escolarizados. Ao cruzarmos as variáveis, nível de escolaridade do pai ou número de vezes que o aluno reprovou, os dados evidenciam que metade dos que reprovaram, mais de uma vez, pertencem a filhos de pais sem diploma e com baixo nível de escolaridades. Isto é, cerca de 82,2% que já reprovou uma vez pertencem a filhos com ensino primário e 70% dos filhos sem diploma já reprovaram uma vez. E calcula -se que cerca de 54,6% dos filhos de pais com o nível escolaridade baixo já reprovaram uma vez.

Assim, 83,3% dos alunos, filhos de pais com cursos superiores, têm sucesso escolar, enquanto só 70,9% dos alunos, filhos de pais com o ensino secundário do 2º ciclo, têm sucesso escolar. Já os alunos, filhos de famílias com baixo nível de escolaridade, onde os pais possuem o ensino secundário do 1º ciclo, o seu aproveitamento é de 8%. Só 3,0% dos alunos, filhos de pais que possuem o ensino primário, têm sucesso escolar, enquanto só 2,0% dos alunos, filhos de pais sem diploma, conseguem ter sucesso escolar. (Ver a tabela 4.8).

Tabela 4. 8 Reprovações segundo o nível de escolaridade do pai

Nível de escolaridade do pai	Número de vezes que reprovou									
	0		1		2		3 ou mais		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sem diploma	1	2,0	35	70,0	13	26,0	1	2,0	50	100,0
Ensino primário	2	3,0	55	82,0	8	11,9	2	2,9	67	100,0
Ensino sec. 1º ciclo	2	8,0	20	80,0	2	8,0	1	0,4	25	100,0
Ensino sec. 2º ciclo	39	70,9	14	25,4	1	1,8	1	1,8	55	100,0
Ensino superior	53	88,3	7	11,6	0	0	0	0	60	100,0

O mesmo acontece quando se cruza a variável escolaridade das mães, verso número de vezes em que o aluno reprovou. De acordo com os dados 71,7% dos filhos de mães com ensino primário reprovaram uma vez, 63,4 das mães sem diplomas os seus filhos já reprovaram uma vez. 89,3% de filhos de mães, com ensino superior, nunca ficaram retidos por falta de aproveitamento escolar. E calcula-se de 47,4% das mães com nível baixo de escolaridade os seus filhos já reprovaram mais do que uma vez. (Ver tabela 4.9)

Tabela 4. 9 Reprovações segundo o nível de escolaridade da mãe

Nível de escolaridade da Mãe	Número de vezes que reprovou									
	0		1		2		3		total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sem diploma	7	11,1	40	63,4	14	22,2	2	3,1	63	100,0
Ensino primário	6	13,0	33	71,7	7	15,2	0	0	46	100,0
Ensino sec. 1º ciclo	16	28,0	37	64,9	3	5,2	1	1,7	57	100,0
Ensino sec. 2º ciclo	41	71,9	14	24,5	1	1,7	1	1,7	57	100,0
Ensino superior	25	89,3	3	10,7	0	0	0	0	28	100,0

Comparando o desempenho escolar dos alunos segundo a variável sexo constata-se uma vantagem ligeira das raparigas, com melhores desempenhos escolares em relação aos rapazes. 39,1% das raparigas sempre tiveram bom desempenho comparando com os 34,2% dos rapazes. Em termos de reprovações entre as raparigas e os rapazes, a percentagem do número de vezes que as raparigas reprovaram é de 50,4% uma vez e calcula-se 10,4% mais de uma vez. Enquanto 66% dos rapazes já reprovaram uma vez e cerca de 13,3% já reprovaram mais de uma vez. (Ver a tabela 4.10).

Tabela 4. 10 Número de reprovações segundo o sexo do aluno

Sexo	Número de vezes que reprovou									
	0		1		2		3 ou mais		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Feminino	45	39,1	58	50,4	9	7,8	3	2,6	115	100,0
Masculino	54	34,2	82	52,2	19	12,1	2	1,2	157	100,0

Globalmente, a tabela 4.11. refere as quatro principais razões das reprovações dos alunos. Assim verifica-se que cerca de 23,8% reprovaram porque as matérias eram muito difíceis, 26,2% dizem que não liam nem estudavam as matérias escolares, 17,7% tinham problemas de saúde e 14,6% tinham dificuldades financeiras para poderem assistir regularmente às aulas.

Tabela 4. 11 Principal razão da (s) reprovações

	n.º	%
Dificuldades financeiras	24	14,6
Problemas de saúde	29	17,7
Matérias muito difíceis	39	23,8
Não li/revisava as matérias	43	26,2
Não gostava de ir à escola	6	3,7
Não entendia o que os professores ensinavam	5	3,0
Alguns professores eram muito maus	5	3,0
Faltava muito às aulas	8	4,9
Era malcomportado	5	3,0
Total	164	100,0

Por outro lado, a tabela 4.12. mostra que metade dos alunos inquiridos interrompeu os estudos, ao longo do seu percurso escolar, (50,1 %).

Tabela 4. 12 Interrupção dos estudos ao longo do trajeto escolar

Interrupção dos estudos	n.º	%
Sim	137	50,9
Não	146	49,1

A tabela 4.13 dá conta das razões das interrupções. Na maioria dos casos (55%) foram razões de ordem económica que justificaram essa interrupção e 29% referem a pouca utilidade ou pouca importância da escola para o futuro.

Tabela 4. 13 A razão da interrupção dos estudos

Razão da interrupção	n.º	%
Não gostava de estudar	9	7,4
O que aprendia na escola não tinha utilidade para uma profissão	22	18,2
Estudar não era importante para mim	13	10,7
Tinha dificuldades de aprendizagem	7	5,8
Família tinha dificuldades económicas	66	54,5
Teve uma oportunidade de emprego	4	3,3
Total	121	100,0

Estes alunos regressaram à escola e referem como mais decisivo para este regresso: O garante de um futuro melhor (46,3%) e a aquisição de conhecimento par o exercício de uma profissão 40% (tabela 4.14).

Tabela 4. 14 Razão para ter voltado a estudar

Razão para ter voltado a estudar	n.º	%
Garantir o meu futuro	50	46,3
Por Insistência dos pais	15	13,9
Ter conhecimento para trabalhar	43	39,8
Total	108	100,0

4. 4 Ajuda Familiar nas Atividades Escolares

Neste ponto também se procurou averiguar e perceber, na escola em questão, se os pais dos alunos têm prestado, ou não, ajuda aos seus educandos nas dificuldades que estes sentem para resolver as atividades escolares. E que podemos chamar de envolvimento, como modelo que contempla a tipologia de colaboração escola-família comunidade. (Araújo 2015) Assim teremos em linha de conta para o envolvimento dos pais, 3 dimensões de análise: conversa sobre a escola, deslocações à escola, ajuda em caso de dificuldades.

Dos dados recolhidos, sobre as práticas dos pais no envolvimento na vida escolar dos filhos nomeadamente, no seu envolvimento com a escola, referentes aos assuntos mais relevantes, apurou-se que as questões que mais os interessaram foram as seguintes: frequentemente os pais perguntam: “a forma como os professores ensinam”, 55,2%; “como correm as aulas”, 47,5%; “sobre as notas”, 36,0%; “como correm as provas”, 29,6%. Às vezes perguntam questões que têm a ver com a “relação com os colegas”, 68,1%, “com a matéria que está a aprender”, 61% e como correm as provas 54,8%. Os pais nunca questionam os filhos sobre “o que gostam mais ou menos na escola”, 43,6%, “a sua relação com os professores”, 37%, ou “como é o seu comportamento na aula”, 32,2%. (Tabela 4.15)

Tabela 4. 15 Assuntos das conversas sobre a escola (% em linha)

Conversas sobre assuntos da escola	Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Como correm as aulas	56	47,5	50	42,4	12	10,2
A matéria que está a aprender	32	28,3	69	61,0	12	10,6
Como correm as provas	34	29,6	63	54,8	18	15,7
Sobre as suas notas	41	36,0	43	37,8	30	26,3
O seu comportamento em sala de aula	28	24,3	50	43,5	37	32,2
A sua relação com os colegas	22	19,5	77	68,1	14	12,4
A sua relação com os professores	29	25,2	43	37,4	43	37,4
A forma como os professores ensinam	64	55,2	33	28,5	19	16,4
O que gosta mais e menos na escola	35	29,9	31	26,5	51	43,6

Quanto à relação entre a família e a escola, destaca-se na participação dos pais, que esta resume-se em ir às reuniões da escola, 80,3% e às reuniões do final de ano letivo,

60,8%, para saber do veredicto final do filho, se conseguiu ou não aproveitamento escolar. Os pais não vão à escola, de uma maneira geral, à hora estipulada para o atendimento semanal, falar com o diretor de turma, 57,5%, para obterem informações sobre o comportamento e aproveitamento do seu educando, assim como, não conversam com os outros professores dos seus filhos, 51%, e não participam nas atividades promovidas pela escola 60,5% (Ver a tabela 4.16).

Tabela 4. 16 Participação dos pais nas atividades escolares (% em linha)

Os pais ou pessoas com quem vive, costumam:	Sim		Não	
	n.º	%	n.º	%
Ir às reuniões do final de trimestre/semestre/final ano	166	60,8	107	39,2
Ir à hora de atendimento do diretor de turma	116	42,5	107	57,5
Conversar com os seus professores	133	48,7	139	51,1
Ir as reuniões da escola	192	80,3	47	19,7
Participar em atividades da escola	88	39,5	135	60,5

Cerca de 44% dos inquiridos têm ajuda familiar quando se deparam com dificuldades na escola. Esta ajuda é facultada sobretudo pelas mães (63%), sendo que metade dos alunos, quando têm dificuldades nas atividades escolares, o pai e mãe ajudam a resolvê-las. Existem muitos pais que só ajudam os filhos, quando estes se preparam para os testes, 32,8%. (Ver a tabela 4.17)

Tabela 4. 17 Ajuda familiar nas dificuldades escolares

		n.º	%
Tem ajuda quando tem dificuldades na escola?	Sim	120	44,0
	Não	153	56,0
	Total	273	100,0
Se sim quem te ajuda?	Pai/ou outra pessoa	13	10,8
	Mãe/ou outra pessoa	48	40,0
	Ambos	59	49,2
	total	120	100,0
Se sim. Quando (pai)	Antes dos testes	39	32,8
	Quando tens dúvidas	34	28,6
	Quando tem negativas	9	7,6
	Quando não compreende as matérias	11	9,2
	Quando os professores chamam atenção	26	21,8
	Total	119	100,0
Se sim. Quando (mãe)	Antes dos testes	9	7,8
	Quando tens dúvidas	73	62,9
	Quando tem negativas	23	19,5
	Quando não compreende as matérias	11	9,5
	Total	116	100,0

Sem perder de vista aquilo que se propôs, que é procurar apreender e conhecer o que mais influencia no desempenho escolar dos inquiridos, assim como, relacionar a ajuda familiar com o nível de escolaridade dos pais. Das informações recolhidas pode-se inferir sobre

o valor da ajuda na progressão cultural dos alunos, tal como, da grande importância do nível de escolaridade dos pais, na progressão escolar dos seus educandos. Ou seja, o nível cultural dos progenitores influencia positivamente os seus filhos, além do mais, dá-lhe a confiança de poder contar com a sua ajuda, sempre que é necessário. (Ver tabela 4.18).

Assim, a ajuda familiar varia segundo as origens dos alunos, embora haja a preocupação, em todos os níveis de escolaridade, em ajudar os filhos. Os filhos provenientes de pais com maior nível de escolaridade têm mais ajuda, (95%) seguido dos filhos de nível escolaridade média com 60% e, por último, os filhos de pais com escolaridade baixa, 16%. Portanto, como se pode ver, o desempenho escolar dos alunos parece estar associado ao nível cultural dos pais, e ao envolvimento ou ao apoio que estes podem dar, pois, transmitem o conhecimento e os valores com mais facilidade do que aqueles que possuem níveis de escolaridade mais baixo. (Ver tabela 4.18).

Tabela 4. 18 Ajuda familiar segundo o nível de escolaridade do pai (% em coluna)

Ajuda familiar	Nível de escolaridade do pai									
	Sem diploma		Ens. primário		1º ciclo		2º ciclo		Ens. superior	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	8	16,0	10	14,9	6	24,0	33	60,0	57	95
Não	42	84,0	57	85,1	19	76,0	22	15,4	3	5,0

A tabela 4.19 fruto do cruzamento três variáveis, reprovações, nível de escolaridade do pai e uma nova variável, envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos. E para simplificar a tabela, e a sua compreensão procedeu-se a substituição das aquelas frases para testar o envolvimento das famílias nas atividades da escola e da educação dos filhos: não vai as reuniões nem fala com os professores, substituiu-se por (envolvimento1); faz alguma coisa, substituiu-se por (envolvimento 2); vai as reuniões e conversa com os professores substituiu-se por (envolvimento 3).

Neste caso, o resultado da análise revela uma situação surpreendente. Quando deveria acontecer o seguinte: o número das reprovações devia aumentar com o menor envolvimento das famílias, mas na realidade não acontece no grupo dos “sem diploma”, nem no grupo “ensino primário”. Acontece nos outros dois grupos (“Ensino Secundário” e “Ensino Superior”). Assim, os resultados permitem concluir que não basta o envolvimento das famílias na vida escolar para seus filhos terem melhores desempenhos escolares é preciso também ter o capital social. Pois, na sua maioria as famílias com menos nível de escolaridade, sem diploma e ensino primário, tem maior percentagem de envolvimento nas atividades escolares e por sua vez os seus educandos são os que mais apresentam taxas elevadas de reprovações, enquanto que as algumas famílias com mais nível de escolaridade têm percentagens não muito elevadas de envolvimento nas atividades escolares e seus filhos tem melhores desempenho escolares. (Ver tabela 4.19)

Tabela 4. 19 Taxas de reprovações segundo o nível de escolaridade do pai e o envolvimento dos pais/familiares

Escolaridade do pai	Envolvimento	% de reprovação
Sem diploma	1	100,0
	2	95,2
	3	100,0
	Total	98,0
Ensino Primário	1	93,8
	2	97,3
	3	100,0
	Total	97,0
Ensino secundário	1	54,5
	2	48,6
	3	42,9
	Total	48,8
Ensino superior	1	30,0
	2	12,5
	3	4,0
	Total	11,9

Legenda: Envolvimento 1 = Não vai as reuniões nem fala com os professores; envolvimento 2= Faz alguma coisa; envolvimento 3 = Vai as reuniões e conversa com os professores.

4. 5 Aspirações e Expectativas Escolares e Profissionais dos Inquiridos

No que diz respeito às aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos do 1º ciclo, inquiriu-se, no sentido de se entender quais as suas perspetivas e ambições académicas e quais os seus objetivos, em termos profissionais, depois de terminarem o 9º ano e 12ª classe.

Assim, analisando os dados que caracterizam as suas aspirações e ideais, 58% tendem em prolongar os seus trajetos escolares, com grandes ambições e, conseqüentemente, obter um grau académico elevado. (Ver tabela 4. 20).

Tabela 4. 20 Projeto após a 9ª classe

	n.º	%
Continuar a estudar	155	57,8
Deixar de estudar	113	42,2
Total	273	100,0

Assim, cerca de 44,3% ambicionam, idealmente, atingir o grau de doutoramento, 22,5% o grau de licenciatura, 8,1% a 12ª classe e 10% não sabe. Apesar de terem elevadas aspirações, os estudantes receiam que as suas possibilidades, atendendo às condições sociais dos pais ou dos parentes com quem vivem, não lhes permita atingir os objetivos idealizados. 32,7% acham que irão poder estudar até à 12ª classe, 32,4% dizem que não sabem, e 20% elegem o grau de licenciatura, como meta a atingir, apesar de terem aspirações de continua-

rem os estudos. Contudo, a realidade das condições financeiras e sociais dos pais não lhes permitirá concretizar o seu ideal. (Ver tabela 4.21).

Tabela 4. 21 Aspirações e expectativas escolares

Grau de escolaridade	Aspiração		Expectativa	
	n.º	%	n.º	%
12ª classe	22	8,1	89	32,6
Licenciatura	61	22,5	53	19,5
Mestrado	42	15,5	14	5,1
Doutoramento	120	44,3	28	10,3
NS	26	9,5	88	32,4
Total	273	100,0	273	100,0

Dos que querem deixar de estudar após a 12ª classe, 28,6% alega deixar de estudar porque quer trabalhar para ganhar o seu dinheiro, 27 % quer fazer um curso profissional e 25% tem dificuldades económicas. (Tabela 4. 22)

Tabela 4. 22 Motivos para deixar de estudar após a 12ª classe

	n.º	%
Não é fácil entrar para o ensino superior	11	9,8
Quero fazer um curso profissional	30	26,8
Tenho dificuldades económicas	29	25,9
Quero trabalhar para ganhar o meu dinheiro	32	28,6
Em termos profissionais tirar um curso superior não faz muita diferença	1	0,9
Pretendo constituir família (casar; ter filhos)	5	4,5
A minha família não apoia continuação dos estudos e não ajuda.	4	3,6
Total	112	100,0

Ainda quanto às expectativas escolares daqueles que pretendem continuar os estudos, perguntando “qual é o curso que pretende fazer / estudar”, observa-se que os inquiridos manifestam uma ambição alta e dispersa. Assim, 28% aspiram fazer o curso de Medicina, 26,1% Ciências de Educação e 19,1% Engenharia. (Ver a tabela 4. 23)

Tabela 4. 23 Curso que deseja ter caso pretenda continuar

	n.º	%
Administração e gestão	1	0,4
Arquitetura	1	0,4
C. Educação	71	26,1
C. Militar	7	2,6
Comunicação Social	1	0,4
Construção civil	1	0,4
Contabilidade	2	0,7
Culinária	3	1,1
Direito	24	8,8
Empreendedorismo	17	6,3
Engenharia	52	19,1
Filosofia	2	0,7
Jornalismo	5	1,8
Mecânica	3	1,1
Medicina	76	27,9
Teologia	6	2,2
Total	272	100,0

Ao considerar as aspirações e expectativas profissionais dos alunos inquiridos, dada a liberdade de cada um escolher a sua profissão, para facilitar a análise dos dados, devido à dispersão dos resultados, optou-se por agrupar as escolhas. Assim, entre os estudantes que já idealizaram a profissão, que gostariam de ter no futuro, verifica-se que a maioria optou pelas atividades profissionais mais consideradas socialmente. 87% aspiram fazer parte do grupo de “Profissionais, Técnicos especialistas e de Enquadramento” e 83,8% têm as expectativas de serem enquadrados no mesmo grupo. Por último, 14%, manifestaram interesse em pertencer ao grupo de Empresários e Dirigentes Profissionais Liberais. (Ver a tabela 4. 24).

Tabela 4. 24 Aspirações e expectativas profissionais dos Inquiridos

Aspirações e expectativas profissionais	Aspirações		Expectativas	
	n.º	%	n.º	%
Empresários. Dirigentes e Profissionais Liberais	24	8,9	38	13,9
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	237	86,9	229	83,8
Trabalhadores Independentes	3	1,1	2	0,7
Empregados Executantes	0	0,0	0	0,0
Operários Industriais	9	3,3	4	1,4
Total	273	100,0	273	100,0

CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo sabermos em que medida o desempenho escolar e as aspirações e expectativas dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário de uma escola de Benguela (Angola) se relacionam com as condições sociais das suas famílias. Depois de um processo de análise dos resultados na procura e encontrar resposta às hipóteses do estudo foi possível retirar as seguintes conclusões:

1) A maior parte dos alunos inquiridos (64%) têm trajetórias escolares marcadas pelo insucesso, pois as percentagens das reprovações e interrupções são altas.

2) Ao analisar a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, constatou-se que existe uma discrepância significativa, no que diz respeito às condições sociais dos progenitores: 61% os alunos inquiridos são provenientes de famílias com menos nível de escolaridade que não ultrapassam o ensino secundário do 1º ciclo.

3) Existe uma relação entre as condições sociais das famílias e o desempenho escolar e aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos do 1º ciclo do ensino secundário da escola em causa. Os dados mostram que os alunos provenientes de famílias com condições sociais mais favorecidas têm melhores desempenhos escolares do que os alunos provenientes de famílias com condições sociais menos favorecidas.

Partindo da primeira hipótese segundo a qual, os alunos provenientes de famílias com condições sociais mais favorecidas têm melhores desempenhos escolares do que os que se inserem em famílias socialmente mais desfavorecidas, a análise dos dados permitiu a confirmação desta hipótese.

Enquanto que a segunda hipótese, os dados confirmam que tanto os alunos provenientes de famílias com condições sociais mais favoráveis, quanto os alunos que se inserem em famílias com condições sociais desfavorecidas, quase na sua maioria têm as aspirações e expectativas escolares e profissionais elevadas, embora, os alunos provenientes de famílias com condições sociais desfavorecidas apresentem receios de que as condições sociais dos seus pais ou parentes com quem vivem não lhes permitam atingir os objetivos idealizados.

Quanto a terceira hipótese, definia que as famílias com condições sociais mais favorecidas se envolvem mais nas atividades escolares dos filhos do que as famílias socialmente mais desfavorecidas. Os resultados do nosso estudo permitem concluir que as famílias com condições sociais mais desfavorecidas têm maior envolvimento na vida escolar, mas os seus filhos obtêm sempre os piores resultados escolares do que os filhos de famílias socialmente mais favorecidas.

Significa que o número das reprovações deveria diminuir com maior envolvimento das famílias, o que não acontece. No caso destas famílias de condições sociais mais desfavorecidas, o seu envolvimento na escolaridade dos filhos não é condição suficiente para o seu sucesso escolar.

Portanto, não basta o envolvimento das famílias na vida escolares dos filhos para ter melhores desempenho escolar sem os capitais escolares, pois, são variáveis fundamentais não só para explicar as desigualdades sociais, mas também para quem queira aprofundar os estudos das desigualdades escolares. Como afirmam os estudos de (Tchiwila 2015:41) feitos na província do Huambo “os capitais sociais e escolares dos pais revelam-se variáveis importantes na explicação das desigualdades sociais no acesso e no sucesso escolar dos alunos.”

BIBLIOGRAFIA

- Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M., & Resende, T. D. F. (2013). “Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional”. *Dados-Revista de ciências Sociais*, 56(3), 571-603.
- ANGOLA (2016) Diário da República de Angola. I Série. N.º 170. 7 de outubro.
- ANGOLA (2016) Decreto-Lei n.º 17/16 de 7 de outubro de sobre a Lei de Base do Sistema Educativo.
- Araújo, M.S (2015), *Família, Escola e Sucesso Escolar*, Lisboa, Coisas de Ler.
- Baptista, João Oliveira e Patrícia Pereira (2015/16), *Assimetrias de Contexto Socioeconómica entre Escolas Públicas -2º Ciclo*, Direção Geral de Estatística da Educação e ciência DGEEC, Lisboa.
- Bernstein, B. (1980), “Entrevista com Basil Bernstein” (dada a Elisabete Oliveira), *O Professor*, nº 25 (nova série), pp. 19-23.
- Belo, F. (2018). *O insucesso escolar na escola do 1.º Ciclo Nossa Senhora da Sãbedoria Lobito/Benguela-Angola* (Master's thesis).
- Bourdieu, P. e P. Champagne (1992), « Les exclus de l’interieur », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92, pp. 71-75
- Chechia, V. A., & ANDRADE, A. D. S. (2002). Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. *V seminário de pesquisa. Ribeirão Preto, SP*, 2, pp.207-219
- Costa, Ana Paula (2016), “Relação famílias – escola ações e representações”, in Teresa -Seabra e Pedro Abrantes (Orgs). *Incursões na sociedade educativa*, Lisboa, Mundo sociais. pp 113- 127.
- Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – publicado no Boletim Oficial de Angola. I Série –n.º 170 – Cria os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.
- Diogo, A. M. e Diogo, F. (2013) (Orgs.). *Desigualdades no Sistemas Educativo Percursos, Transições e Contextos*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Diogo Ana M (1998), *Famílias e Escolaridade Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Colibri.
- Diogo, Ana Matias e Silva, Pedro (2010), “Escola, família e Desigualdades, Articulações e Caminhos na sociologia de Educação em Portugal”, In Pedro Abrantes (Orgs). *Tendências e Controvérsias Em Sociologia da Educação* Lisboa Mundos Sociais pp 51-80.
- Estatutos da escola teresiana, Huambo 1991.

- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento em estudo da criança, Braga, Universidade do Minho.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Julião, A. L. (2020). "A Autonomia Curricular do Professor em Angola: das Intenções Declaradas às Práticas Esperadas". *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-0131, 7(1), 01-16.
- Justino, David (2013), "Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal," in Ana Matias Diogo e Fernando Diogo (Orgs.) *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, Transições E Contextos*, Lisboa, Mundos Sociais, pp.7-20.
- Lahire, Bernard (2008, 1995), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, S. Paulo, Ática. pp. 17-46.
- Mateus, Sandra (2002), "Futuros Prováveis: um olhar Sociológico sobre os Projetos de Futuro no 9º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.
- Mateus, Sandra (2013), *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*. Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL
- Martins, S. Da Crus (2012). *Escolas e estudantes da Europa: estruturas, recursos e políticas de educação*. Lisboa Mundos sociais.
- MED (2003). *Currículo da formação de professores*. Editora INIDE.
- MED (2009). *Plano mestre de formação de professores em Angola*. Luanda.
- Ministério da Educação (2003). *Currículo Nacional do ensino primário. Angola*, http://www.ibe.unesco.org/curricula/angola/ao_pr_2003_por.pdf [27.05.2018]
- Ministério da Educação (2014). *Relatório de monitorização sobre educação para todos: Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*. Centro de documentação e informação-Ministério da educação, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf> [14.07.2018].
- Muachia, M. T. (2016). *A escola numa Angola em contexto de mudança: as línguas nativas no âmbito educacional* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho).
- Neves, C. (2017). Trilhos da educação e do português em Angola. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 6., <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14578.pdf> [25.10.2018]
- Ngaba, A. V. (2017). *Políticas educativas em Angola (1975-2005): entre o global e o local: o sistema educativo mundial*. Sedioca.

- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002), “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. *Educação e Sociedade*, ano XIII (78), 15-36.
- Nogueira, C. M. M., de Almeida Cunha, M. A., Viana, M. J. B., & de Freitas Resende, T. (2009). “A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005”. *Revista Contemporânea de educação*, 4(8), 384-401
- ORÇAMENTO GERAL DO ESTADO | 2018 <https://www.unicef.org/angola/educacao>
- PNUD Angola (2010), Relatório Sobre *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Angola.
- Seabra, T. (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais.” *Sociologia, problemas e práticas*, (59), 75-106.
- Seabra, T. (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”. *Sociologia – Problemas E Práticas*, (23),49-70
- Seabra, T. (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade. Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal (Lisboa, ISCTE, tese de doutoramento)*.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, ICS-UL.
- Seabra, T. (2017). Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 163-180.
- Seabra, T., e Mateus, S. (2010), “Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20, 411-424.
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica* (Vol. 47). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Seabra, T. Ávila, P. e Castro, L. (2013), “Imigração e condições sociais no desempenho escolar Resultados das provas de aferição em alunos da AML” em Luísa Veloso e Pedro Abrantes (Orgs.). *Sucesso Escolar da compreensão da Fenómeno às Estratégias para o alcançar*. Lisboa, Mundos Sociais. pp 207-228
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, C. Gomes (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.

- Silva, Pedro (2013), “Escolas, famílias e desigualdades Sociais”, in Ana M. Diogo e Fernando Diogo (Orgs.) *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 71-87.
- Sousa, J.M e Baptista, C. S. (2004), *Como Fazer Investigação, Dissertações e Teses e relatório segundo Bolonha*, Lisboa, Pactor
- Tchiwila, C. J. (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). ISCTE-IUL
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., janeiro, I., Conboy, J., ... & Almeida, A. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico: sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2)), 31-47.
- Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento* Lisboa: Universidade Aberta.

Anexo A) Inquérito por questionário

Estas perguntas são para um estudo sobre a vida escolar dos alunos desta escola.

Agradeço a vossa colaboração e sinceridade.

I - CARATERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA

1. Qual é a classe que frequenta

7 ^a	8 ^a	9 ^a

2. Sexo

Feminino	
Masculino	

3. Assinale com x os anos que correspondem a tua idade

12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos

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

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

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

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

6. Se tem irmãos que trabalham, qual a profissão deles?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

II SITUAÇÃO DA FAMÍLIA

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

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

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

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

9. Qual é a profissão do seu pai? (Atual ou a última que teve)

10. Qual é a profissão da sua mãe? (Atual ou a última que teve)

11. Qual a situação profissional dos seus pais?

	Pai	Mãe
Empresário(a)		
Funcionário(a) público		
Funcionário(a) de uma empresa privada		
Funcionário(a) de uma ONG		
Trabalhador(a) por conta própria		
Outra situação. Qual?		

III - A FAMÍLIA E A ESCOLA

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

Sim		
Não		Passe para a pergunta 15

13. Se sim, quando?

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

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

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

15. Os seus pais ou pessoas com quem vive, costumam

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

IV. TRAJETÓRIA ESCOLAR

16. Das Classificações obtidas, que notas tem tido neste ano letivo? Assinale com X a máxima nota

5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	20
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

17 Já reprovou alguma vez?

Sim	
Não	Passe para a pergunta 21

18. Assinale com X as classes em que reprovou e número de vezes.

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

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

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

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

im	S	
ão	N	Passe para a pergunta 23

21. Assinale apenas um X na opção que corresponde à razão que esteve na base da interrupção dos estudos.

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

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

V – ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

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

12ª Classe	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Não sei	

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

12ª Classe	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Não sei	

25. Quando terminar a 9ª classe, pretende:0

Continuar a estudar	
Deixar de estudar	

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

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

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

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

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