



CIES e-Working Paper N.º 168/2013

**Jovens no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional na Huíla
(Angola): Origem Social, Trajetórias Escolares, e Expetativas Escolares e Profissionais**

Edgar Essuvi de Oliveira Jacob

Edgar Essuvi de Oliveira Jacob é professor da escola secundária do Nambambe (Lubango/Angola), licenciado em Ciências da Educação – opção História, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Lubango); mestre em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL). É doutorando do Programa de Doutoramento em Sociologia do ISCTE-IUL. Tem desenvolvido investigação sobre a problemática dos estudantes universitários em Angola. E-mail essuviedgar@hotmail.com

Resumo

O ensino técnico-profissional tem-se diferenciado do ensino secundário pelo seu caráter funcional e reprodutor das estruturas sociais de classe (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1979; Martins, 2005). Nesta investigação¹, realizada em duas escolas do 2º ciclo da província da Huíla, procurou-se, por um lado, conhecer a origem social e a trajetória escolar dos jovens que frequentam os dois subsistemas de ensino, por outro, identificar as suas expectativas escolares e profissionais. Os dados recolhidos revelam que grande parte dos alunos pertencentes aos dois subsistemas de ensino é oriunda de famílias com elevados recursos culturais e económicos. Os alunos do ensino secundário geral apresentam trajetórias escolares marcadas por sucesso escolar e os do ensino técnico-profissional têm percursos marcados por retenções. Contudo, uma parte significativa dos alunos dos dois subsistemas aspira prosseguir os estudos e ingressar no mercado de trabalho em simultâneo.

Palavras-Chave: Classe social, trajetórias escolares e expectativas.

Abstract

The technical professional education has been differentiated from the secondary education by its functional character and reproduction of the social class structures (Bourdieu and Passeron, 1964 and 1979; Martins, 2005). This research, conducted in two schools at the 2nd cycle at Huíla province, on one hand, tries to know the social origin and the scholar trajectory of the young people who attend the two subsystems of education. On the other hand, it identifies their academic and professional expectations. The collected data reveals that most of the students belonging to both subsystems of education come from families with high cultural and economic resources. Pupils of general secondary education have educational trajectories marked by school success and those in technical professional education have routes marked by retentions. However, a significant proportion of students of both subsystems aspire to carry on studies and enter the labor market simultaneously.

Key words: Social class, scholar trajectories and expectations.

¹ A investigação em referência foi desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado do autor.

Introdução

Os estudos realizados no campo da sociologia da educação revelam a persistência de desigualdades sociais na educação, realçando que esta realidade é semelhante em países com sistemas educativos diferentes, tanto nos países ricos como nos países pobres (Diogo *et al*, 2010). Neste sentido, partindo do princípio de que nos últimos 10 anos o sistema de ensino angolano tem sido alvo de profundas transformações, considera-se importante analisar o público que frequenta as instituições escolares, uma vez que existem poucos estudos que permitam analisar com rigor a população estudantil, isto é, não se conhece a origem social dos alunos, não se sabe como se efetuaram as suas trajetórias escolares nem tão pouco se conhece as expetativas escolares e profissionais dos mesmos.

A presente investigação procura colmatar parcialmente esta lacuna ao pretender analisar a influência que a origem social e as trajetórias escolares têm na construção das expetativas escolares e profissionais dos jovens (alunos) inseridos no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional. Mais especificamente, pretende-se caraterizar os alunos que frequentam este nível de ensino em termos de origem social, trajetórias escolares, e identificar as expetativas escolares e profissionais destes jovens face ao futuro.

O estudo que se apresenta está estruturado em quatro pontos. No primeiro ponto, procura-se enunciar as teses em debate em torno das desigualdades sociais perante a escola e analisam-se também, as estratégias desenvolvidas pelas famílias no sentido de potenciar o sucesso escolar dos filhos. No segundo, apresenta-se o panorama geral do sistema educativo angolano, com base na informação estatística disponível. São apresentados também alguns dados empíricos relativos à evolução do sistema educativo angolano.

O terceiro ponto dedica-se às questões metodológicas. No quarto, são apresentados os resultados da investigação empírica realizada, ou seja, informações relativas à origem de classe, à trajetória escolar e às expetativas escolares e profissionais dos alunos inquiridos.

Finalmente, segue-se a conclusão do estudo onde apresentam-se os principais contributos da pesquisa.

1. Desigualdades sociais e desigualdades escolares

1.1. Origem social, trajetórias escolares e expectativas

As sociedades atuais estão longe de serem sociedades de igualdade de oportunidades. Mesmo nos países industrializados mais ricos, cujo sistema de organização social propicia aos indivíduos mais oportunidades de realização do que qualquer outro, há formas duradouras de desigualdade social baseadas na classe social, na raça, na etnia ou no sexo. A escola joga um papel muito importante nos processos de estruturação dessas formas de desigualdade social, uma vez que ela tem uma influência muito grande na determinação dos destinos individuais e coletivos (Almeida *et al*, 1994:122).

Inicialmente, a escola surge como privilégio de algumas classes. Só com o advento do capitalismo e com a revolução liberal é que ela se democratizou, possibilitando que indivíduos de diversas classes sociais tivessem acesso à mesma. A democratização do sistema de ensino contribuiu significativamente para erradicar algumas formas de desigualdade e de exclusão, por exemplo, o analfabetismo.

No entanto, quando analisamos o funcionamento da instituição escolar nas sociedades atuais, verificamos que a escola tem contribuído diretamente para a reprodução, e até para o reforço, dos vários tipos de desigualdade social o que de certo modo limita o alcance do seu “impulso democratizador (...) no sentido em que só parcialmente se cumpre o objetivo de correção das desigualdades de oportunidades para o qual a instituição escolar se propõe contribuir” (Almeida *et al*, 1994:122).

As primeiras reflexões sociológicas sobre as desigualdades sociais e o seu impacto na escola datam dos anos 50 a 70 do século XX. Nesta fase, no âmbito da emergência da sociologia da educação, levanta-se um importante debate sobre “o papel dos sistemas educativos na promoção da igualdade de oportunidades nas sociedades democráticas ou, pelo contrário, na reprodução intergeracional da dominação” (Abrantes 2010:135).

As primeiras pesquisas empíricas relacionadas com a análise da diversidade de trajetórias escolares foram realizadas na Inglaterra, França e nos Estados Unidos da América (Benavente *et al*, 1994:15).

Segundo Seabra (2010:34), os investigadores britânicos que mais se destacaram, foram, por um lado, Floud, Halsey e Martin, com o estudo da influência da origem

social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolar de alunos com idades compreendidas entre os dez e onze anos no acesso às escolas secundárias e, por outro, Bernstein (1970), que desenvolveu estudos profundos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos. Os primeiros (Floud, Halsey e Martin, 1956), refere Seabra (2010:35), “realizaram um vasto inquérito (por entrevista) a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes dos arredores de Londres” e constatam que em ambos os contextos sociais existia uma relação clara entre o sucesso escolar e os maiores níveis de escolaridade dos pais.

Bernstein (1970) publica os seus primeiros artigos sobre a relação entre classes sociais e a linguagem defendendo que as crianças de origens sociais diversas desenvolvem códigos ou formas de discurso diferentes. Neste sentido, o discurso das crianças da classe trabalhadora representa um código restrito e, em contrapartida, o desenvolvimento da linguagem das crianças da elite e da classe média envolve a aquisição de um código elaborado. As crianças que adquiriram códigos de discurso elaborados têm maior capacidade de lidar com as exigências da educação académica do que as que estão limitadas a códigos restritos. Mais adiante, Bernstein (1980:21) reconhece que “a escola constrói discursos aos quais as crianças de classes baixas não podem aceder. Esses discursos só são acessíveis para aquelas crianças para as quais foram de facto elaborados, isto é, para as crianças das classes dominantes”.

Em França, os primeiros estudos empíricos sobre as desigualdades sociais na escola foram desenvolvidos por Girard, investigador do *Instituto Nacional de Estudos Demográficos*, publicados na revista *Population*, entre 1953 e 1963. Destaca-se também um trabalho desenvolvido por Chirstiane Payne publicado em 1959 e ainda os trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicados a partir de 1963 (Seabra, 2010:35).

Tanto os trabalhos de Girard como o de Payne se centraram no acesso ao 6º ano de escolaridade e nos processos de orientação nesta fase do percurso escolar, enquanto os de Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do ensino superior. Esta diferença explica, em grande parte, a disparidade das conclusões: os primeiros concluem pelos progressos significativos na democratização da escola até 1946, com alguma estagnação no período subsequente, enquanto os segundos concluem pela persistência de fortes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior (...) (Seabra, 2010:35).

Importa referir que ainda nesta década foram publicados os resultados de dois estudos empíricos: o Relatório de Coleman (1966) e o Relatório de Plowdem (1967). A conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi a de que os resultados escolares dos filhos das classes populares, ainda que sujeitos às mesmas condições de ensino, eram relativamente inferiores aos resultados dos filhos das classes mais abastadas economicamente e culturalmente, isto é, a diferença de resultados escolares se relaciona mais com a classe social da família do que com os recursos escolares disponíveis (Benavente *et al*, 1994; Crahay, 2002; Pinto, 1995; Giddens, 2010).

A família, enquanto sinónimo de classe social, marcou profundamente as abordagens da sociologia da educação. Nesta perspetiva, autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a publicação das obras *Les Héritiers*, em 1964, e *La Reproduction*, em 1970, analisaram a relação entre a escola e a sociedade tendo concluído que a escola jogava um papel reprodutor das classes sociais.

Bourdieu (1979) faz menção ao conceito de capital cultural para explicar a relação existente entre o nível cultural da família e o êxito escolar dos jovens, isto é, para compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes classes sociais, uma vez que o capital cultural é uma herança social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e também por atitudes que são responsáveis pela diferença de rendimentos face à mesma.

Mais adiante, Bourdieu (1979) salienta que o capital cultural pode existir sob três formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado é componente da herança social familiar e influenciará significativamente a definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos apropriados e o domínio da linguagem facilitam a aprendizagem dos conteúdos escolares. O capital objetivado, consubstanciado em bens culturais, pinturas, livros etc., obriga à existência de capital económico para a sua aquisição e de capital incorporado para a sua apropriação simbólica. Finalmente, o capital institucionalizado concretiza-se através de diplomas e títulos escolares.

Na perspetiva de Bourdieu e Passeron (1964:37), o sucesso escolar das classes médias e o insucesso escolar das classes populares deve-se precisamente ao facto de nas primeiras existir uma forte disposição para adquirir a cultura escolar, resultado da interiorização da probabilidade objetiva de lhe acederem.

É no que respeita quer à facilidade para assimilar a cultura, quer à propensão para a adquirir, que os estudantes originários de classes camponesas e operárias se encontram desfavorecidos: até a uma época recente nem encontravam no meio familiar esse incitamento ao reforço escolar que permitia às classes médias compensar a ausência da posse pela aspiração à mesma. [...] Embora o desejo de ascensão não seja menos forte nas classes inferiores do que nas classes médias, permanece perfeitamente onírico e abstrato quando as probabilidades objetivas de o satisfazerem são ínfimas” (Bourdieu e Passeron 1964, citados por Seabra, 2010:50).

Boudon (1981) distingue as desigualdades sociais de sucesso das desigualdades sociais de orientação, adotando uma explicação culturalista do efeito da origem social no aproveitamento escolar. Na perspetiva deste autor, as expectativas dos indivíduos em relação a escola são interpretadas como decisões racionais, a partir de um cálculo do tipo custos/benefício das alternativas, onde a origem social é o ponto de partida: “a sobrevivência de um indivíduo no sistema escolar, ou num órgão particular do sistema escolar, depende de um processo de decisão cujos parâmetros existem em função da posição social ou da posição de classe” (Boudon, 1981:90). Assim, quanto mais elevada for a posição social, mais há necessidade de investimento escolar para evitar a regressão social.

Estudos realizados em Portugal, na área da sociologia da educação, mostram que as instituições escolares atuam de forma socialmente desigual em pelo menos três pontos essenciais, designadamente, “no sucesso escolar, nas taxas e tempos de abandono do sistema de ensino e no acesso às instituições universitárias (Almeida *et al*, 1994: 122).”

O insucesso escolar é geralmente medido pela taxa de reprovação e pelas dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, Benavente (1994) e Mendonça (2009: 95), enfatizam que os valores mais elevados de insucesso escolar concentram-se nos alunos oriundos de famílias operárias ou que desenvolvem atividades ligadas à agricultura e em famílias pouco escolarizadas, isto é, o insucesso escolar é um fenómeno que afeta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas. Contudo, salientam as autoras, estes valores decrescem nos alunos cujos pais possuem algum curso superior.

Silva (1999), no livro *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, mostra que, apesar das transformações que a escola portuguesa sofreu, ainda persiste o mesmo tipo de diferenciação social que organizava a separação entre as antigas escolas industriais e os liceus, isto é, a população escolar com menores recursos continua a concentrar-se nas escolas secundárias que outrora albergavam o ensino profissional.

Em “Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, Mateus (2002:126) reconhece a influência que a origem social tem nas opções: “(...) os alunos entrevistados pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados, com melhores níveis de aproveitamento, são os que mais optam pelo ensino geral, enquanto os grupos menos privilegiados, sujeitos à veredictos escolares negativos, optam pelo ensino tecnológico e profissional”.

Num artigo intitulado “Ensino técnico profissional: natureza da oferta e da procura” Martins *et al* (2005:83) constatam que existe uma relação clara entre este tipo de ensino, a origem social e o aproveitamento escolar dos alunos. Os resultados deste estudo revelam que a maior parte dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino são filhos de pais cujas atividades ou estão ligadas a profissões sem qualquer qualificação (40%) ou a profissões do setor secundário de nível baixo (11%) ou, ainda, são filhos de empresários ligados aos três setores, independentemente da dimensão da empresa (16%).

No que concerne à trajetória escolar destes alunos os autores verificam que a taxa de reprovação (51,3%) é bastante elevada, e 40% dos alunos já reprovaram duas vezes e 10% reprovaram três ou mais vezes, valores demasiado elevados para um nível de ensino onde se pretende formar mão-de-obra altamente qualificada e eliminar os estigmas existentes sobre este tipo de ensino.

Relativamente ao ensino superior, as pesquisas revelam que grande parte dos estudantes é oriunda dos setores de classes mais dotados de capitais económicos, culturais, escolares e sociais. Neste sentido, Machado *et al*, (2003:56), ao analisarem a origem social dos estudantes universitários, verificam que 62% dos estudantes universitários provêm de duas categorias de classe “as famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais, por um lado, e de profissionais técnicos e técnicos de enquadramento, por outro” e um número mais reduzido de estudantes é oriundo de famílias operárias, de empregados executantes ou de agricultores.

1.2. Estratégias familiares e investimento escolar

Para compreender as desigualdades escolares não basta analisar a classe social, o capital cultural, os recursos que se herdaram, ou seja, é deveras importante analisar também as estratégias de escolarização desenvolvidas pelas famílias. É neste sentido que Berthelot (1983), citado por Diogo (2008:44), reconhece que “as desigualdades escolares, quer de orientação, quer de sucesso, resultam das estratégias concretas desenvolvidas pelas famílias e pelos indivíduos no jogo escolar”.

A mobilização das famílias em torno do sucesso escolar dos filhos obriga-as a adotar estratégias de avaliação das condições oferecidas no espaço escolar – o tipo de oferta escolar, os recursos postos à disposição dos alunos, as características pedagógicas e organizacionais, a identidade social e os públicos que frequentam a mesma instituição escolar (Vieira, 2003:86-87). Neste sentido, Abrantes (2005), baseando-se em outros autores (Euvrad, 2000; Power, 2003), refere que:

Estudos recentes mostram que, entre a classe média, a escolha do estabelecimento de ensino tem como principal critério o ambiente social da escola. Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença é o grau de “distinção” ou vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “ghettos de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica, obrigatória e universal (Abrantes, 2005:41-42).

Na perspectiva de Duru-Bellat (2003), citada por Diogo (2008:69), a realização de escolhas estratégicas, tendo em vista melhorar o contexto de escolarização dos filhos, tem sido constatada também em relação às disciplinas optativas e ao acesso às turmas.

Seabra (1999), num trabalho intitulado *Educação nas Famílias. Etnicidade e Classes Sociais*, constata que as estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias estão fortemente relacionadas com a classe social, conjugada com o nível de habilitações escolares. Deste modo, configuram-se dois tipos de estratégias designadamente a estratégia “contratualista” e a “estatutária”.

A estratégia contratualista² é partilhada fundamentalmente pelas famílias pertencentes à burguesia e à pequena burguesia, em que, pelo menos, um dos cônjuges, completou um curso médio ou frequentou ou completou um curso superior. Estas famílias não sentem necessidade de desenvolver estratégias específicas de investimento escolar, uma vez que “a escolaridade é integrada no processo de desenvolvimento da criança como um percurso que “naturalmente” terá êxito, a que só é preciso dar algum suporte”. Importa referir que, a par de visitas frequentes à escola, faz também parte do

² Neste tipo de estratégia de investimento, «as famílias atribuem grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade, utilizam técnicas de influência baseadas mais na empatia, do que na estabilidade normativa e desenvolvem uma coordenação com outras instâncias socializadoras marcadas pela abertura, pela atribuição de uma missão alargada e por uma participação ativa» (Seabra, 1999:38).

acompanhamento/controlo destas famílias sobre a atividade escolar a conversa com a criança sobre o que aconteceu na escola e a verificação da correção dos trabalhos de casa (Seabra, 1999:37-49).

A estratégia estatutária³ é desenvolvida pelas famílias que pertencem à pequena burguesia de execução e ao operariado e têm entre 4 e 11 ano de escolaridade. No plano educativo, “a relação destas famílias com a escola é marcada pela distância e exterioridade, que se reflete tanto ao nível do tipo de participação e de controlo que desenvolvem, como da especificidade de funções que atribuem à escola” (Seabra, 1999:57).

Vieira (2003), citando outros autores (Lahire, 1995; Viana, 2000), considera que, apesar de estas famílias possuírem um baixo capital cultural, podem mobilizar outras estratégias decisivas para uma escolaridade bem-sucedida:

Na impossibilidade de ajudar escolarmente os filhos, por ausência de um capital cultural adequado, estas famílias podem mobilizar outros recursos indutores do seu sucesso escolar. A valorização positiva da leitura e da escrita, nas práticas domésticas quotidianas, a criação de uma “ordem moral e doméstica” indutora de disposições favoráveis à socialização escolar – o respeito pela autoridade escolar, o controle do tempo dedicado às tarefas escolares, a moral do esforço e da perseverança, da ordem e da organização – o exercício de uma autoridade familiar disciplinadora (...) (Vieira, 2003:97).

Em suma, a mobilização da família em torno da escolaridade dos filhos é possível mesmo quando o grupo é pouco dotado de capital escolar. Este acompanhamento familiar assume um papel preponderante, pois permite detetar o mais depressa possível eventuais dificuldades a fim de combatê-las a tempo e também encoraja o esforço académico dos educandos.

³ As famílias que desenvolvem a estratégia educativa estatutária limitam «a sua participação nos trabalhos de casa ao controlo da sua realização e à indicação de que devem fazer corretamente» (Seabra, 1999:59).

2. O sistema educativo angolano

2.1. Breve caracterização do sistema educativo

Da independência ao período atual, o sistema educativo angolano sofreu profundas reformas. A primeira reforma do ensino angolano digna de realce foi efetuada em 1978. Nesta fase, a política de educação implementada caracterizava-se essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos; da gratuidade, no seu sentido mais amplo – nem o estudante nem o agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório nem o material didático era pago – e da laicidade do ensino (Santo, 2000; Vieira, 2007). Ainda Vieira, referindo-se a estes princípios, é perentório ao afirmar que:

Com base nestes princípios, a escola passou a ser um espaço social aberto a todas as comunidades e deixou de ser um monopólio de alguns e, por isso, designada no discurso político como uma “Escola do Povo” (...) Esta escola começou a assumir-se como um novo contexto de socialização e de aquisição de novos saberes para todas as crianças sem distinção de carácter étnico, cultural, religioso ou de sexo (Vieira, 2007:104).

De acordo com o decreto-lei 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas:

- a) Um Ensino de Base de oito classes, estruturado em 3 níveis, o primeiro dos quais de 4 classes (obrigatório) e cada um dos dois seguintes com duas classes;
- b) Um Ensino Pré-Universitário, estruturado inicialmente em 4 semestres, que mais tarde passou a possuir 6;
- c) Um Ensino Médio, com duração de 4 anos e dois ramos fundamentais – o Técnico e o Normal. O primeiro destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo destinado à formação de professores para o Ensino de Base;
- d) Um Ensino Superior, estruturado em faculdades com duração de 5/6 anos (...) (Ministério da Educação, 2001:17).

Paralelamente a esta ordem normal em que estava estruturado o sistema de ensino, havia também o ensino de adultos, voltado essencialmente para a alfabetização e ensino geral básico. Deste modo os adultos poderiam chegar à formação profissional técnica.

O processo de massificação do ensino lançado com o novo sistema educativo permitiu o aumento significativo dos efetivos escolares que chegaram a atingir em 1980

1,8 milhões de alunos, numa progressão anual de 10% (Ministério da Educação, 2001:17).

Essa situação de crescimento e de procura iria obrigar o Estado a buscar uma nova estratégia política de investimento educacional de forma a evitar que um grande número de crianças e jovens permanecesse fora da escola. No entanto, dada a fragilidade do sistema político, o aumento do número de alunos não obteve por parte do Estado uma resposta adequada, resultando em consequências como: maior número de alunos por turma; pouca capacidade por parte da escola para albergar os alunos e responder às suas necessidades; enormes dificuldades no desenvolvimento do processo docente-educativo, que se repercute numa elevada repetência; elevada percentagem de deserção escolar (Santo, 2000; Nguluve, 2010).

Para agravar ainda mais esta difícil situação, nesse mesmo período assiste-se ao eclodir do conflito armado interno, cujas consequências se manifestam fundamentalmente na destruição de várias instituições escolares, grande instabilidade da população e consequente baixo rendimento escolar. Assim, à medida que os anos foram passando, o setor da educação foi-se ressentindo cada vez mais com as crises que o país vivia, uma vez que a guerra continuava a assolar o país, situação essa que se estendeu até aos finais de 2001.

Em 1986 realiza-se o primeiro diagnóstico do sistema educativo, que permitiu identificar as várias fraquezas desse sistema, dentre as quais ressalta o facto de que o sistema de educação sofria sobremaneira os efeitos da guerra e enfermava de profundas distorções nos seus principais dispositivos, nomeadamente nos currículos e no processo de ensino (Nguluve, 2010).

Dessa década em diante, o Ministério da Educação levou a cabo vários estudos com o objetivo de melhorar a eficácia do sistema de ensino. Em 1991 realizou-se uma *Mesa Redonda sobre a Educação para Todos*, cujo objetivo principal foi o de proceder a uma análise crítica da situação da educação em Angola e formular recomendações com vista à elaboração de um *Plano de Acção Nacional para os Anos 90*. Também foram definidas novas linhas para a projeção de um novo sistema educativo e é estabelecido o quinquénio 1991-1995 para reformulação do novo sistema de educação.

Nesse estudo, que contou com a participação de especialistas da UNESCO, fez-se um diagnóstico do sistema educativo e constatou-se que “atualmente [1991] estima-se que a população em idade escolar (dos 5 aos 14 anos) seja da ordem das 2.662.500 crianças, e pelo atual sistema de ensino apenas eram enquadradas, em 1990/91, cerca de

46% destas crianças ’’ (Vieira, 2007:147). O referido diagnóstico apontava também que, de acordo com as projeções demográficas da população para o ano de 2000, estima-se que esta classe etária possa aumentar em cerca de 1 milhão de crianças, o que, a registar-se, faz com que:

Os problemas atualmente existentes duplicarão se, entretanto, não forem tomadas as medidas necessárias para responder com decisão à explosão escolar que o aumento da população, a situação de paz e os anseios de uma vida melhor poderão acarretar (Ibidem:148).

Reitere-se que, durante muito tempo, o sistema educativo angolano sofreu as consequências do conflito armado que assolava o país e, se atendermos que a situação não melhorou nos anos posteriores a 1991, é fácil deduzir que a situação educacional em Angola agravou-se ainda mais, dado que a guerra alastrou-se por quase todo país e aumentou o número de refugiados em várias províncias. Perante este quadro, levantam-se as seguintes questões: que grupos sociais ficavam fora do sistema de ensino? Quem frequentava as poucas escolas públicas existentes nas cidades? Que estratégias as famílias utilizavam para investir na escolaridade dos seus filhos?

Num estudo sobre a educação em Angola, Ferreira (2005) identifica os diferentes grupos sociais que frequentam as várias instituições escolares existentes no país, tendo concluído que uma parte significativa da população, sobretudo à recém-chegada à cidade quer por consequência da guerra civil quer pela luta pela sobrevivência, ficava fora do sistema educativo.

A chegada recente à cidade e a necessidade de sobreviver não permite a parte da população ter acesso à escola, dado que não sobram recursos para «pagar» a entrada na escola oficial ou a entrada e mensalidade num dos múltiplos tipos de escolas privadas (Ferreira, 2005:115).

Deste modo, este grupo leva os seus filhos a frequentarem as «salas anexas» das igrejas ou as «salas de explicações». A pequena burguesia, constituída por funcionários públicos pertencentes à classe-Estado de nível baixo ou intermédio e pequenos empresários que desenvolvem atividade no sector informal, apropriou-se das escolas públicas.

Relativamente à classe-Estado de nível intermédio-superior e nível superior⁴, tem acesso às escolas privadas de elevado nível (colégios e externatos), bem como às bolsas de estudo disponibilizadas pelas grandes empresas angolanas (Sonangol) e pelos países com que Angola mantém protocolos ao nível da educação (Ferreira, 2005:122).

Porém, é importante frisar que, fruto do alcance da paz, o governo de Angola em colaboração com várias instituições internacionais tem estado a desenvolver várias ações com vista a colmatar tal situação.

Em 2001 é aprovada a nova Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13 de 31 de Dezembro), o que permitiu a substituição paulatina do anterior sistema de educação e a implementação de um novo. De acordo com a nova lei, o sistema educacional atual estrutura-se em três níveis: o Ensino Primário de 6 classes; um Ensino Secundário, que compreende o primeiro ciclo com as três primeiras classes (7^a, 8^a, e 9^a) e o segundo ciclo com a 10^a, 11^a, 12^a, e 13^a para o Ensino Técnico-Profissional e Formação de Professores; e, finalmente, o Ensino Superior, que está estruturado em graduação e pós-graduação. Precede estes três níveis de ensino a Educação Pré-escolar.

2.2. Fases de Implementação do Novo Sistema de Ensino

Como já referido, o primeiro diagnóstico do sistema educativo foi realizado em 1986, e a partir desta data constatou-se que vários aspetos do sistema educacional, implementado em 1978, careciam de reformas. Assim, concebeu-se então a necessidade de se pensar em novas perspetivas de organizar o sistema de educação, o que veio a acontecer em 2001, com a aprovação da Lei nº13, que regulamenta o novo sistema educativo e suas reformas.

A implementação da atual reforma difere significativamente da primeira (1978), uma vez que, segundo o Ministério da Educação, a mesma comporta cinco fases ou etapas, podendo coexistir umas com as outras;

3 “A este nível de classe-estado pertencem militares de patente elevada, outros são quadros superiores do MPLA., quadros superiores do Estado ou Novos Empresários saídos das fileiras das Forças Armadas, do Partido. Têm boas relações com as «diplomacias» ocidentais e mantêm, às vezes, os seus filhos nas escolas ligadas às embaixadas (...) (escola portuguesa, francesa, alemã). Findo o ensino ministrado nessas escolas, os filhos vão diretamente para os colégios dos países em questão, naturalmente com bolsas concedidas quer pelos países de acolhimento quer pelas empresas do estado (Ferreira, 2005:122).”

a) Fase de preparação (2002/2012)

A fase de preparação para a implementação do novo sistema educativo teve o seu início em 2002 e prolonga-se até 2012. A mesma consiste na preparação de condições que possam assegurar um funcionamento normal das instituições educativas. De acordo com o Ministério da Educação, as principais atividades a realizar nessa fase visam a adequação dos sistemas de administração e gestão do setor da educação a nível central e local das instituições de ensino; elaboração de novos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas e materiais pedagógicos), bem como a sua reprodução e distribuição; formação do pessoal docente e dos gestores escolares, além da reabilitação e construção de infra-estruturas escolares (Ministério da Educação, 2009: 13).

b) Fase de experimentação (2004-2010)

Em 2004, começou a implementação da segunda fase de experimentação do novo sistema educativo. Segundo o Ministério da Educação, esta fase consiste, fundamentalmente, “na aplicação dos novos materiais pedagógicos em algumas escolas selecionadas nas 18 províncias, permitindo que em cada uma das províncias se desenvolvam experiências e competências locais de gestão do novo sistema de educação (Ministério da Educação, 2009:13).”

c) Fase de avaliação e correção (2005-2012)

A terceira fase de implementação do novo sistema educativo consiste, segundo o Ministério da Educação, na “avaliação e correção do grau e nível da aplicação dos materiais pedagógicos experimentados (Ministério da Educação, 2009:13).” Importa referir que o processo de avaliação e correção se fará mediante os dados e informações recolhidos durante a fase de experimentação do novo sistema de educação (Ibidem).

d) Fase de generalização (2006-2011)

A quarta fase de implementação do novo sistema de ensino começou em 2006 e terminou em 2011. A mesma tem como objetivo principal a aplicação dos novos currículos, em todo o território nacional, introduzindo-os progressivamente, isto é, uma

classe após outra em cada ano que resultará na extinção completa do antigo sistema de educação.

e) Fase de avaliação global (2012)

A quinta fase, que corresponde à etapa da avaliação global do sistema educativo implementado, consistirá numa “avaliação global dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, administração e gestão das escolas e recursos materiais) (Ministério da Educação, 2009:13).”

2.3. Evolução dos efetivos (2001-2010)

No ano letivo de 2002, verificou-se um novo fenómeno de explosão escolar (o primeiro teve lugar em 1976, com a democratização do ensino após a independência nacional). Este segundo fenómeno de explosão escolar teve lugar após o fim do conflito armado e determinou uma grande evolução dos efetivos discentes no sistema educativo nacional em todos os níveis. A média de alunos matriculados nos três anos antes do início da reforma educativa corresponde a 2,8 milhões de alunos. De 2004 a 2010 a média de alunos matriculados é de 5,3 milhões de alunos, o que representa um crescimento de 87,7% (Ministério da Educação, 2011:4).

No que concerne ao 2º ciclo do ensino secundário, a taxa de crescimento para o período (2004-2010) é de 83,19%, para o ensino secundário geral, 66,69% para o técnico profissional e 33,5% para o normal (ver quadro 2.1).

Note-se que a nível do ensino superior tem-se registado também um forte crescimento da população universitária. Segundo os dados disponíveis, até 2001 o ensino superior era frequentado por 11.178 estudantes. Contudo, passados oito anos, esta cifra elevou-se consideravelmente, ou seja, o número de estudantes passou de 11.178 para 46.838 (Ministério da Educação, 2008:35-37).

Quadro 2.1 - Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001-2010)

Antigo sistema de Educação				Novo sistema de educação						
NIVEIS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alfabetização	311.373	321.003	404.000	323.470	334.220	366.200	389.637	502.350	517.421	532.943
Iniciação	237.208	278.347	537.378	678.780	895.145	842.361	938.389	711.025	690.375	663.015
Primário	1.472.874	1.733.549	2.492.274	3.022.461	3.119.184	3.370.079	3.558.605	3.851.622	3.967.886	4.189.853
Iº Ciclo Secundário	102.301	115.475	164.654	197.735	233.698	270.662	316.664	363.210	406.795	507.125
IIº Ciclo Secundário	89.427	109.762	117.853	159.341	171.862	179.249	194.933	212.347	231.695	253.208
Geral	20.472	24.283	26.030	30.397	34.442	37.676	41.945	46.698	50.953	55.684
Técnico Profissional	31.508	53.018	56.833	67.328	74.235	76.363	85.903	96.635	105.440	115.230
Formação de Professores	37.447	32.461	34.990	61.616	63.185	65.210	67.085	69.014	75.302	82.294
Ensino Especial	4.357	7.406	10.939	11.710	12.661	14.171	16.213	18.439	20.282	22.310
Total	2.217.540	2.565.542	3.727.098	4.393.497	4.766.770	5.042.772	5.414.441	5.658.993	5.834.454	6.168.454

Fonte: Gabinete de Estudos e Planeamento Estatístico do Ministério da Educação (2011)

No entanto, apesar deste crescimento dos efetivos escolares, os indicadores sociais revelam fortes desigualdades sociais e baixos níveis de desenvolvimento humano. A proporção de analfabetos em Angola é ainda de 33%, com grande desvantagem para as mulheres. Praticamente metade da população feminina é analfabeta. O coeficiente de Gini (58,6%) indica desigualdades significativas de recursos e de oportunidades. A esperança média de vida é de 47 anos (48,5% para as mulheres e 44,6 para os homens) (Ministério da Educação, 2011:10).

2.4. O Ensino secundário, 2º Ciclo

De acordo com o parágrafo dois do artigo 20.º da Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13/01), os objetivos específicos do 2º Ciclo do ensino secundário são:

- a) Preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior;
- b) Desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas na vida prática.

O 2º Ciclo do Ensino Secundário oferece um Ensino Geral, contendo a educação regular e a educação de adultos, com duração de 3 anos cada, da 10.ª à 12.ª classe (artigo 19.º da lei n.º 13/01). Importa referir que o mesmo conta com quatro cursos, nomeadamente ciências físicas e biológicas, ciências económico-jurídicas, ciências humanas e a área das artes visuais.

O 2º Ciclo do Ensino Secundário oferece também duas formações profissionalizantes: a Formação Média Normal com duração de 4 anos (10.ª à 13.ª classe) e a Formação Média Técnica, com duração de 3 anos, da 10.ª à 12.ª classe. Ambas destinam-se à preparação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores de modo a proporcionar-lhes conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do país, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e, mediante provas de ingresso, o acesso ao ensino superior (artigo 25.º da lei n.º 13/01).

A Formação Média Normal é destinada à formação de professores para o Ensino Primário. Esta formação comporta ainda uma formação intermédia com uma duração de 1 a 2 anos para profissionalização dos detentores de diplomas da 12.ª classe do 2.º Ciclo Ensino Secundário Geral que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino Superior (Artigos 25 e 26 da Lei n.º 13/01).

A Formação Média Técnica é destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do país, tais como a indústria, a agricultura, a economia, a saúde, as artes, os desportos etc. (Artigos 25.º da Lei n.º 13/01).

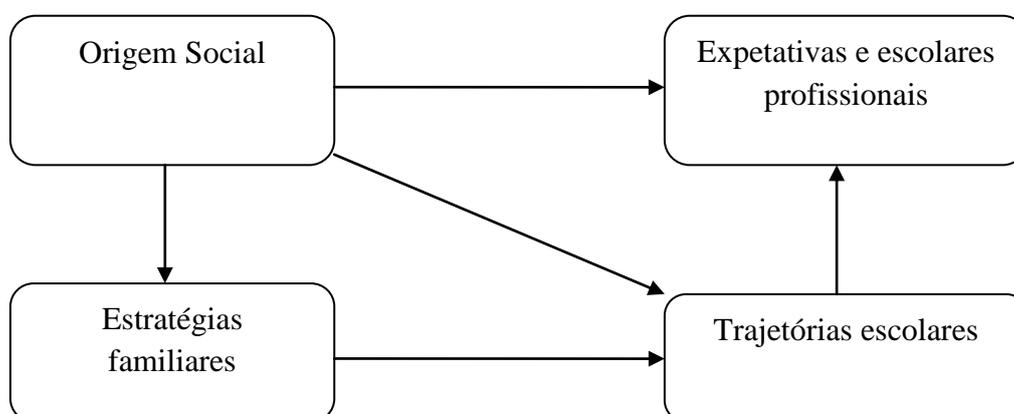
É importante referir que, tal como a Formação Média Normal, a Formação Média Técnica comporta também uma formação intermédia, com uma duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos diplomados da 12.ª classe do 2.º Ciclo Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino Superior.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Das questões ao modelo de análise

Como referimos na introdução deste trabalho, a presente investigação procura responder à seguinte questão: qual é a influência que a origem social e a trajetória escolar têm na construção das expetativas escolares e profissionais dos jovens inseridos no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na província da Huíla (Angola)?

Mais concretamente pretende-se, por um lado, caraterizar os referidos jovens em termos de origem social e trajetórias escolares e, por outro, identificar as suas expetativas escolares e profissionais. Neste sentido, e tendo em conta o enquadramento teórico, definimos o seguinte modelo de análise:



3.2. Hipóteses

- ❖ Os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral pertencem maioritariamente a classes sociais mais dotadas de capitais económicos, culturais, escolares e sociais, possuem trajetórias escolares lineares e, conseqüentemente, optam por esta modalidade de ensino de modo a ingressar na universidade.
- ❖ A trajetória escolar destes jovens é marcada por sucesso escolar e pretendem obter certificação da 12ª classe de forma a ingressar na universidade como estudantes a tempo inteiro.
- ❖ Os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário técnico-profissional pertencem maioritariamente a classes sociais desprovidas de capitais escolares e económicos, optam por esta modalidade de ensino como forma de obter a certificação da 12ª classe e procuram, a curto prazo, entrar no mercado de trabalho.
- ❖ A trajetória escolar destes jovens é marcada por retenções e abandonos o que condiciona as suas expetativas escolares.

3.3. Metodologia

A estratégia metodológica adotada obedeceu a lógica da investigação extensiva, pelo facto de ser caracterizada pelo uso de técnicas quantitativas. Especificamente, tratou-se do estudo extensivo das condições sociais e culturais da família, as suas práticas de apoio à escolaridade, a trajetória escolar dos filhos, bem como as suas expetativas escolares e profissionais.

Para o efeito, recorreu-se à aplicação de 210 inquéritos por questionário a alunos da 12ª classe distribuídos por duas escolas dos municípios de Lubango e Humpata (Huíla), mais especificamente, Escola Secundária do Lubango e o Instituto Politécnico da Humpata. Trata-se de uma amostra intencional a que presidiu o critério de diversificação do ramo de ensino. A decisão de inquirir apenas os alunos da 12ª classe decorre do próprio objeto de estudo: trajetórias escolares e expetativas. Assim, os alunos da 12ª classe, por terem um percurso escolar longo, podem fazer o balanço do curso e terão já, hipoteticamente, definidas as suas expetativas escolares e profissionais.

Na elaboração do inquérito (Ghiglione e Matalon, 2001; Lima, 2000) procurou-se formular questões claras com linguagem acessível, estruturando-o segundo dimensões

(Quadro 3.1) que abarcam o contexto familiar, trajetórias escolares e expectativas escolares e profissionais, com base em questionários elaborados por João Sebastião (2006) e Paula Mendes (2009).

Quadro 3.1 - Operacionalização dos conceitos

Conceitos	Dimensões	Indicadores
Perfil sócio-demográfico	Composição etária e sexual	Idade Sexo
	Situação escolar e pré-escolar	Ano de frequência Frequência do pré-escolar
Classe social	Sócio-profissional	Profissão do pai/mãe Situação profissional do pai/mãe
	Sócio-educacional	Escolaridade do pai/mãe
Estratégias familiares	Escolar	Ajuda nos estudos Diálogos sobre a escola Participação em reuniões/atividades escolares
Trajetoárias escolares	Sócio-educacional	Número e ano de reprovações Disposição face ao estudo Abandono escolar
Expectativas sociais	Escolares	Aspirações quanto à continuação de estudos
	Profissionais	Aspirações quanto à profissão futura

Convém ainda salientar que a abordagem às escolas selecionadas para a pesquisa foi feita em duas fases distintas. Assim, numa primeira fase (Agosto de 2011), realizou-se uma viagem a Angola (Huíla), onde reuniu-se com os Diretores Pedagógicos das escolas selecionadas, a fim de avaliar a receptividade ao projeto e de obter autorização para a realização da pesquisa. Após as referidas reuniões foi possível obter autorização para consultar as estatísticas relativas aos cursos e alunos matriculados, informações imprescindíveis para a construção da amostra. A segunda fase decorreu entre Março e Abril de 2012. Nesta fase efetuou-se a aplicação dos inquéritos por administração direta. O processo de inquirição contou com a colaboração dos professores que aceitaram disponibilizar o acesso às suas turmas. Após a recolha dos inquéritos, procedeu-se ao tratamento dos dados através do programa SPSS.

4. Origem social, trajetórias escolares e expectativas: apresentação e discussão dos resultados

4.1. Caracterização da amostra

Relativamente à composição etária verifica-se que a maior parte dos alunos inquiridos (72,4%), apresentam idades que correspondem a esta classe de ensino, 17 e 18 anos. Em relação aos alunos do ensino técnico-profissional, constata-se que mais de 40% apresentam uma idade superior à prevista para a conclusão do ensino secundário (20 e 21 anos), indicando a existência de trajetórias de insucesso escolar e/ou abandono escolar.

São de salientar as diferenças significativas entre os dois ramos de ensino. É entre os alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral que se encontra uma média de idades mais baixa – 17,4 – e uma menor dispersão etária. Os alunos que frequentam o ensino técnico-profissional apresentam uma média de idade que ronda os 20 anos e a dispersão etária é mais acentuada, com idades compreendidas entre os 16 e os 28 anos.

No que respeita ao género, regista-se a predominância do sexo feminino nos alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral (74,3%); para os alunos do ensino técnico-profissional ocorre o inverso, ou seja, grande parte dos alunos inquiridos pertencem ao género masculino⁵ (83,8%) (Quadro 4.1).

Quadro 4.1 – Ramo de ensino por sexo (%)

Ramo de ensino	Sexo		
	Homens	Mulheres	Total
Geral	25,7	74,3	100
Técnico-profissional	83,8	16,2	100

Ao analisar-se a distribuição do género pelos diferentes cursos dos dois ramos de ensino, verifica-se que grande parte dos rapazes (48,1%) que optaram pelo secundário

⁵ Num estudo sobre as expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano, Azevedo (1991), citado por Madeira (2006:128), refere as clivagens sexuais na escolha dos cursos e das profissões que os jovens pretendem seguir, constatando que os rapazes preferem as áreas científico-tecnológicas e as raparigas preferem áreas ligadas à intervenção social e aos serviços administrativos.

geral prefere o curso de Ciências Económicas e Jurídicas. Em relação às raparigas que frequentam o técnico-profissional constata-se que o curso de informática aparece como escolha privilegiada (52,9%) (Quadro 4.2).

Quadro 4.2 – Curso por sexo (%)

2º Ciclo do ensino secundário geral					2º Ciclo do ensino secundário técnico-profissional				
Curso	Homens		Mulheres		Cursos	Homens		Mulheres	
	N	%	N	%		N	%	N	%
Ciências Económicas e Jurídicas	13	48,1	22	28,2	Informática	26	29,9	9	52,9
Ciências Físicas e Biológicas	7	25,9	28	35,9	Construção Civil	31	35,2	4	23,5
Ciências Humanas	7	25,9	28	35,9	Eletricidade	31	35,2	4	23,5
Total	27	100	78	100	Total	88	100	17	100

4.2. Origem socioprofissional dos alunos e a escolaridade familiar

A construção do indicador socioprofissional familiar de classe (Almeida, Costa e Machado (1988) e Costa (1999) revela claramente que grande parte dos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral é oriunda dos setores de classe mais dotados de capitais económicos, culturais e sociais, ou seja, famílias de profissionais técnicos e de enquadramento, por um lado, e de empresários, dirigentes e profissionais liberais, por outro. Em conjunto, 89,2% dos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral provêm destas duas categorias de classe. Em relação aos alunos que frequentam o ensino técnico-profissional, constata-se que os dados não divergem muito, ou seja, 80,6% dos alunos também são provenientes das categorias de classe dotadas de maiores capitais económicos, culturais e sociais nomeadamente a dos profissionais técnicos e de enquadramento e a dos empresários dirigentes e profissionais liberais (Quadro 4.3).

Analisando mais de perto as origens de classe dos estudantes que frequentam o 2º ciclo do ensino técnico-profissional, constata-se também que, de entre os setores sociais menos providos de recursos, são os filhos de empregados executantes que mais chegam

ao 2º ciclo do ensino secundário. Mais do que os filhos de operários e também mais do que os filhos dos trabalhadores independentes. Na perspetiva de Machado *et al*, (2003:58), o melhor posicionamento das famílias de empregados executantes relativamente às outras classes de baixos recursos explica-se pelas suas “vantagens relativas ao capital cultural, que regra geral é maior do que nas famílias operárias e de trabalhadores independentes, e dos efeitos desse capital no que toca às condições da aquisição de capital escolar no sistema de ensino”.

Quadro 4. 3 – Origem socioprofissional dos alunos por ramo de ensino (%)

Classe Social	Ramo de Ensino	
	Geral	Técnico-Profissional
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	25,5	11,8
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	63,7	68,8
Trabalhadores Independentes	3,9	6,5
Empregados Executantes	1,0	7,5
Operários	1,0	-
Assalariados Executantes Pluriativos	4,9	5,4
Total	100	100

Partindo do princípio do carácter multidimensional das desigualdades de classe, considerou-se importante dedicar particular atenção às desigualdades de qualificações escolares, uma vez que estas são decisivas no sucesso e/ou insucesso escolar dos jovens, bem como no jogo das oportunidades sociais. Neste sentido uma pergunta ingente se levanta: como se apresentam, então, as escolaridades de origem dos estudantes que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional?

Para responder esta questão, tomou-se como nível de escolaridade da unidade familiar o do elemento mais escolarizado do núcleo conjugal (Machado *et al*, 2003:64). O Quadro 4.4 mostra a clara predominância de níveis elevados de escolarização nas famílias dos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral, ou seja, 65,1% das famílias têm o ensino superior, das quais 11,6% têm o mestrado ou doutoramento. Não menos significativa é a percentagem de pais que têm o ensino secundário (27,9%). Em relação aos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino

técnico-profissional o mesmo ocorre, 44,1% dos pais possuem o ensino superior e 36,9% possuem o ensino secundário. De realçar que estes dados revelam há existência de uma vantagem escolar nas famílias do ensino secundário geral.

Quadro 4.4 - Escolaridade familiar (%)

Escolaridade familiar	Ramo de Ensino	
	Geral	Técnico-profissional
Sem Escolaridade	1,2	1,2
Ensino primário (6ª classe)	1,2	9,5
1.º Ciclo do ensino secundário (9ª classe)	4,7	8,3
Secundário (12ª classe)	27,9	36,9
Superior (Bacharelato/Licenciatura)	53,5	40,5
Mestrado	9,3	3,6
Doutoramento	2,3	0
Total	100	100

N= 170

Quando se relaciona a classe social de origem com a escolaridade das famílias conclui-se que, no global, na categoria dos profissionais e técnicos de enquadramento, na qual se enquadram 63,7% e 68,8% dos alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional respetivamente, 79% dos pais e mães têm o ensino superior, o que reforça a questão de serem famílias com elevados recursos.

4.3. Retenções e interrupções entre os ciclos

A importância da trajetória escolar é dos aspetos considerados nesta pesquisa. Neste sentido, revela-se importante analisar a relevância das retenções e abandonos, uma vez que estas circunstâncias estão frequentemente associadas aos alunos dos cursos técnico-profissionais.

Segundo os dados obtidos, os alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral apresentam índices mais baixos de retenções comparativamente aos alunos do ensino técnico-profissional, ou seja, (50,5%) dos alunos do secundário geral

nunca reprovaram, contra apenas (10,5%) dos alunos do ensino técnico-profissional (Quadro 4.5).

Quadro 4.5 – Número de reprovações por ramo de ensino (%)

Número de reprovações	Ramo de Ensino	
	Geral	Técnico-profissional
Nenhuma reprovação	50,5	10,5
Uma reprovação	39,0	20,0
Duas reprovações	9,5	40,0
Três ou mais reprovações	1,0	29,5
Total	100	100

De um modo geral a trajetória escolar das raparigas, em termos de reprovações, é diferente dos rapazes, comprovando-se a “maior energia escolar das raparigas” (Baudelot *et* Establet, 1992:25). No global elas têm menos reprovações do que os rapazes (46,3% para 17,4%) (Quadro 4.6).

Quadro 4.6 - Número de reprovações por sexo (%)

Número de reprovações	Sexo	
	Masculino	Feminino
Nenhuma reprovação	17,4	46,3
Uma reprovação	26,1	33,7
Duas reprovações	33	14,7
Três ou mais reprovações	23,5	5,3
Total	100	100

O Quadro 4.7 demonstra que as razões apontadas para a existência das reprovações variam tendo em conta o ramo de ensino, podendo, mesmo, em alguns casos, repetirem-se, mas com percentagens diferentes. Neste sentido, as razões mais apontadas para os alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral são: “não estudava” (61,1%), “não entendia a matéria que os professores davam” (57,4%), e “faltava muito as

aulas” (40,7%). Em relação aos alunos do ensino técnico-profissional, as razões mais apontadas são: “não estudava” (72,2%), “não gostava da escola” (42,5%), e “não entendia a matéria que os professores davam ”(39,1%).

Quadro 4.7 - Razões para reprovação por ramo de ensino (%)

Razão para reprovação	Ramo de ensino	
	Geral	Técnico-profissional
Não estudava	61,1	72,2
Não gostava da escola	35,2	42,5
Faltava muito as aulas	40,7	28,3
A minha família passava por muitas dificuldades financeiras	5,6	23,9
Não gostava dos meus professores	33,3	27,2
Não entendia a matéria que os professores davam	57,4	39,1
Tinha problemas de saúde	14,8	15,2
A avaliação foi injusta	25,9	23,9
Era mal comportado	14,8	16,3
Separação dos pais	-	1,1

N (Geral) = 54; N (Técnico-Profissional) = 92

Saliente-se, também, que as classes de escolaridade com taxas mais elevadas de retenções para os alunos do 2º ciclo do ensino geral são a 5ª classe com (13,3%), a 7ª classe (11,4%) e a 8ª classe (9,5%); em relação aos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino técnico-profissional verifica-se um maior número de retenções na 5ª classe (36,2%), 6ª classe (22,5%) e 9ª classe (17,1%), o que põe em evidência o “efeito transição” (Abrantes, 2005), em que os alunos apresentam maiores dificuldades de adaptação a novos contextos escolares, que exigem maiores competências.

No que concerne ao abandono escolar, constata-se a sua fraca relevância, no caso dos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral. Apenas 2,9% interromperam o seu percurso escolar contra 97,1% que nunca abandonaram a escola. Em relação aos alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino técnico-profissional os valores do abandono são também minoritários, mas relativamente superiores (17,1%,

contra 82,9%) (quadro 4.8). As razões apontadas para o regresso à escola são, por um lado, a melhoria das condições de vida das famílias de origem, e por outro, o reconhecimento da importância da escola na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às exigências do mercado de trabalho. É importante referir que a quase inexistência de abandono escolar nestes subsistemas justifica-se face os investimentos que o governo angolano em colaboração com os parceiros internacionais tem feito no sector da educação.

Quadro 4.8 - Abandono escolar por ramo de ensino (%)

Interrompeste os estudos	Ramo de ensino	
	Geral	Técnico-profissional
Sim	2,9	17,1
Não	97,1	82,9
Total	100	100

4.4. Apoio familiar

A mobilização familiar relativamente à escola pode ser vista através da existência ou não de ajuda dos pais nas dificuldades na escola, no diálogo sobre o quotidiano escolar e na participação nas atividades da escola. Neste sentido, um primeiro aspeto prende-se com o facto de haver uma percentagem significativa de inquiridos que contam com o apoio da família (87,6% para os alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral e 81% para os alunos do 2º ciclo do ensino secundário técnico profissional).

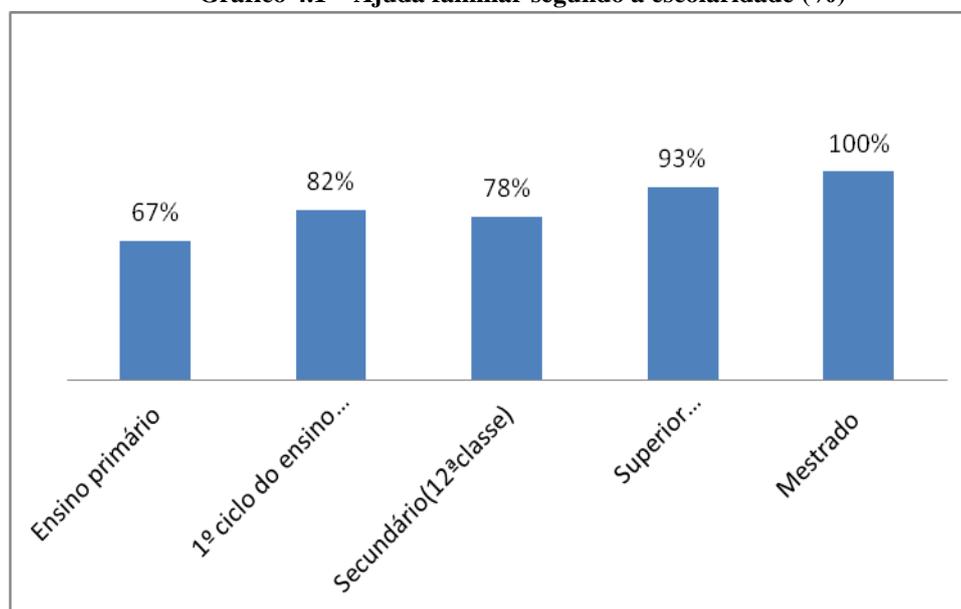
As famílias cujos filhos frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral apoiam os filhos fundamentalmente quando estes apresentam dúvidas (71,6%), ou antes das provas (50,5%). Em relação às famílias cujos filhos frequentam o ensino técnico-profissional, este apoio também funciona quando estes apresentam dúvidas (61,6%), ou quando os educandos têm negativas (58,1%) (Quadro 4.9).

Quadro 4.9 - Apoio familiar por ramo de ensino (%)

Atividades	Ramo de ensino	
	Geral	Técnico-profissional
Antes das provas	50,5	51,8
Quando tens dúvidas	71,6	61,6
Quando tens negativas	48,4	58,1
Quando os professores chamam a atenção	41,5	52,3
À medida que os professores vão dando as aulas	42,1	45,3

Considerando que o nível de escolaridade das famílias dos alunos dos dois ramos de ensino (geral e técnico-profissional) é, regra geral, uniforme relacionou-se a escolaridade da família com o apoio prestado aos educandos. Constatou-se que este aumenta à medida que aumenta o nível de escolaridade familiar, isto é, o capital escolar dos pais influencia a existência de apoio nas atividades escolares dos filhos.

Gráfico 4.1 – Ajuda familiar segundo a escolaridade (%)

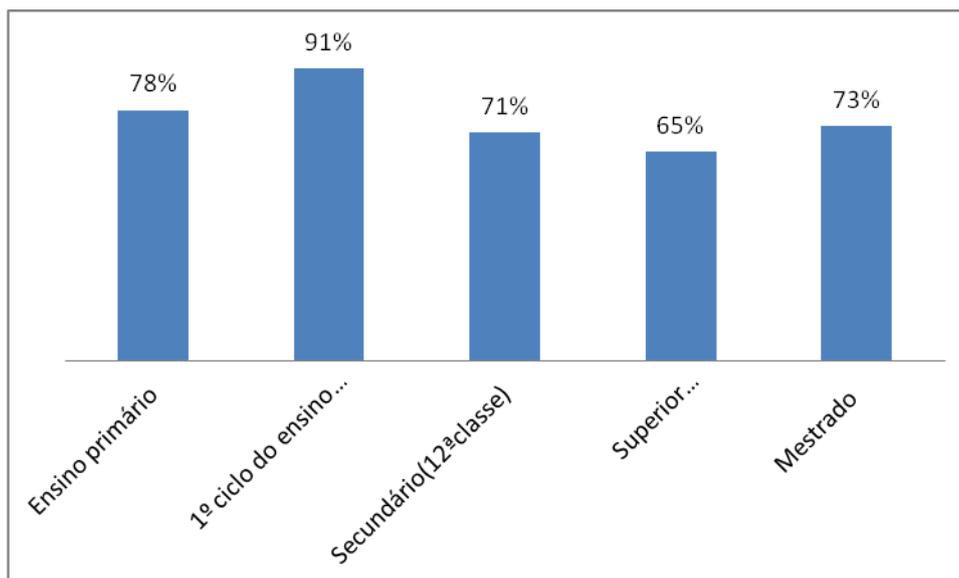


A participação nas atividades da escola resume-se, para a maioria das famílias, a marcar a sua presença nas reuniões de final de período para saberem o veredito escolar dos seus filhos (90,5% para os alunos do ensino secundário geral e 86,6% para os do ensino técnico profissional), bem como deslocar-se à escola na hora de atendimento do diretor de turma (52,2% e 58,7% respetivamente).

4.5. Desempenho escolar

A análise da escolaridade familiar relacionada com as retenções (Gráfico 4.2) revela que nas famílias com baixa escolaridade, em que os pais têm o ensino primário (6ª classe) e o 1. Ciclo do ensino secundário (9ª classe), o número de retenções (91% e 78%) é mais elevado do que nas famílias mais escolarizadas.

Gráfico 4.2 - Relação entre as retenções e a escolaridade das famílias (%)



No que concerne à relação entre a classe social de origem e a ocorrência de reprovações (Quadro 4.10), constata-se que, de entre os estratos sociais com elevados recursos, são os filhos dos empresários dirigentes e profissionais liberais que apresentam taxas mais elevadas de retenções (73%); em relação aos setores sociais menos providos de recursos, destaca-se um elevado número de retenções nos descendentes dos trabalhadores independentes (80%).

Quadro 4.10 – Relação entre as retenções e a classe das famílias (%)

Retenções	Classe social da família											
	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais		Profissionais Técnicos e de Enquadramento		Trabalhadores Independentes		Empregados Executantes		Operários		Assalariados Executantes Pluriativos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	27	73	89	69	8	80	5	62,5	-	-	5	50
Não	10	27	40	31	2	20	3	37,5	1	100	5	50
Total	37	100	129	100	2	100	8	100	1	100	10	100

Em suma, os filhos dos empresários, dirigentes e profissionais liberais, bem como os dos trabalhadores independentes, apresentam taxas mais altas de retenções comparativamente aos descendentes dos profissionais e técnicos de enquadramento, pelo facto de os seus pais serem, em geral, menos qualificados em relação aos profissionais e técnicos de enquadramento.

4. 6. Expetativas escolares

Considerando que os jovens inqueridos estão no término do ensino secundário, impõe-se fazer a seguinte questão: o que estes jovens pretendem fazer após a obtenção do diploma de conclusão do ensino secundário?

De acordo com os dados obtidos, constata-se que tanto os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral, como os que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário técnico-profissional pretendem, na sua maioria, ingressar no ensino superior, e trabalhar em simultâneo. Verifica-se também que as raparigas (63%) mais do que os rapazes pretendem dedicar-se exclusivamente aos estudos na universidade; contrariamente os rapazes (59,9%) aspiram ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo (Quadro 4.11).

Por conseguinte, a baixa percentagem de alunos que pretendem abandonar os estudos para trabalhar na área de formação, revela que grande parte dos alunos atribui um grande valor a formação a nível superior, ou seja, a formação superior é encarada como uma via de manutenção da classe social de origem para os jovens descendentes de

famílias com elevados recursos económicos e culturais, e como uma forma de mobilidade social ascendente para os jovens oriundos das classes com menos recursos.

Quadro 4.11 – Relação entre as expetativas escolares e o género (%)

Sexo	Expetativas pós-curso					
	Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro		Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo		Abandonar os estudos e trabalhar na área de formação	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	17	37	97	59,9	1	50
Feminino	29	63	65	40,1	1	50
Total	46	100	162	100	2	100

A influência do capital escolar das famílias produz desigualdades de expetativas, na medida em que estas aumentam e diminuem no mesmo sentido em que aumenta e diminui a escolaridade da família. Assim, é notório que quanto mais elevada for a escolaridade familiar, maior é a expetativa de ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro (Quadro 4.12)⁶.

⁶ Neste quadro foi excluída a opção abandonar os estudos e trabalhar na área de formação visto que os seus valores não nos permitem fazer grandes análises.

Quadro 4.12 – Expetativas escolares por nível de escolaridade da família (%)

Níveis de escolaridade	Expetativas					
	Ingressar no ensino superior a tempo inteiro		Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sem Escolaridade	-	-	2	100	2	100
Ensino primário (6ª classe)	1	11,1	8	88,9	9	100
1.º Ciclo do ensino secundário (9ª classe)	2	18,2	9	81,8	11	100
Secundário (12ª classe)	9	16,7	45	83,3	54	100
Superior (Bacharelato/Licenciatura)	24	30,0	56	70,0	80	100
Mestrado	3	27,3	8	72,7	11	100
Doutoramento	-	-	2	100	2	100
Total	39	23,1	130	76,9	169	100

N=169

O quadro 4.13 analisa as expetativas escolares dos alunos em função da origem de classe. Constatam-se por um lado, que são os filhos dos empresários, dirigentes e profissionais liberais que mais pretendem ingressar no ensino superior como estudantes a tempo inteiro (30,6%), por outro lado, tanto os filhos dos profissionais e técnicos de enquadramento (77,5%) como os filhos dos empregados executantes (87,7%), pretendem ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo. Este facto demonstra que a par da valorização da formação superior há um provável desejo de autonomia financeira que é transversal à grande parte dos alunos independentemente da origem de classe.

Quadro 4.13 – Expetativas escolares em função da origem socioprofissional familiar dos alunos (%)

Projetos futuros						
Origem de classe	Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro		Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	11	30,6	25	69,4	36	100
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	29	22,5	100	77,5	129	100
Trabalhadores Independentes	2	20,0	8	80,0	10	100
Empregados Executantes	1	12,5	7	87,5	8	100
Operários	-	-	1	100	1	100
Assalariados Executantes Pluriativos	3	30,0	7	70	10	100
Total	46	23,7	148	76,3	194	100

Os dados inscritos no Quadro 4.14 mostram que são os alunos com retenções (84,9%) que mais pretendem ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo. Em contrapartida, 38,7% dos alunos sem retenção pretende ingressar no ensino superior a tempo inteiro.

Quadro 4.14 – Expetativas escolares em função das retenções (%)

Retenções	Expetativas pós-curso					
	Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro		Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	22	15,1	124	84,9	146	100
Não	24	38,7	38	61,3	62	100
Total	46	22,1	162	77,9	208	100

4.7. Expetativas Profissionais

Atendendo ao facto de que os jovens inquiridos se encontram a terminar o ensino secundário, considerou-se relevante analisar as suas expetativas profissionais, bem como os grupos profissionais a que aspiram.

De salientar que os grupos profissionais a que os filhos mais aspiram foram construídos a partir da profissão que pretendem ter. Uma vez identificados, foi possível estabelecer comparações entre os dois grupos profissionais mais frequentes dos pais e os dois grupos profissionais a que os filhos mais aspiram.⁷

Os dados obtidos (Quadro 4.15) revelam que grande parte dos alunos inquiridos (92,9%) aspiram ser especialistas das profissões intelectuais e científicas, e apenas 7,1% consideram que virão desempenhar profissões no quadro dos técnicos e profissionais de nível intermédio.

Quadro 4.15 – Comparação entre os grupos profissionais mais frequentes dos pais e os dois grupos profissionais a que os filhos mais aspiram (%)

	Pai	%	Mãe	%	Filhos	%
Grupos profissionais	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	31,4	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	34,9	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	92,9
	Técnicos e profissionais de nível intermédio	29,5	Técnicos e profissionais de nível intermédio	26,3	Técnicos e profissionais de nível intermédio	7,1

No que concerne à questão “conseguir a profissão desejada”, constata-se que no global os alunos encaram o futuro com bastante optimismo, ou seja, 82,8% dos alunos inquiridos consideram que terão a profissão almejada, 16,7% encaram o futuro com muitas reticências, outros ainda, afirmam que não vão conseguir.

⁷ Na construção dos grupos profissionais a que os filhos mais aspiram não se fez a distinção dos ramos de ensino (geral e técnico-profissional), uma vez que as diferenças eram pouco significativas.

Relativamente aos “dois fatores mais importantes na escolha de uma profissão”, 58,6% dos alunos inquiridos consideram ser imprescindível que a profissão escolhida deve contribuir para o desenvolvimento do país e 32,2% dão maior ênfase à realização pessoal.

Conclusões

Nesta fase do trabalho, procuramos fazer um balanço dos principais contributos da pesquisa, não perdendo de vista a principal questão que se colocou no início da investigação — qual é a influência que a origem social e a trajetória escolar têm na construção das expectativas escolares e profissionais dos jovens inseridos no 2º ciclo do ensino secundário geral e técnico-profissional na província da Huíla?

Convém salientar que partimos do desconhecimento da origem social dos alunos, por não dispormos de informação que contemple a condição social das suas famílias. Paralelamente a esta questão, uma das limitações do trabalho é o facto de não termos trabalhado com uma amostra representativa do universo. Por esta razão, não é conveniente proceder à generalização dos resultados obtidos. No entanto, é possível retirarmos conclusões relevantes quanto à origem de classe, ao desempenho escolar e às expectativas escolares e profissionais dos alunos.

Uma das hipóteses que procurámos comprovar ao longo da pesquisa é de que os jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral pertencem maioritariamente a classes sociais mais dotadas de recursos económicos, culturais, escolares e sociais, possuem trajetórias escolares lineares e, conseqüentemente, optam por esta modalidade de ensino de modo a ingressar na universidade. Importa referir que esta hipótese foi sendo comprovada ao longo do trabalho.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que existe uma clara relação entre a origem social, a trajetória escolar e as expectativas dos jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário geral. A análise das respostas obtidas revela que a maior parte dos alunos pertencentes a este ramo de ensino são oriundos de famílias com elevados recursos económicos, culturais, escolares e sociais, como as famílias de profissionais técnicos e de enquadramento, e de empresários, dirigentes e profissionais liberais, associados a níveis altos de escolaridade (ensino superior e secundário).

O sucesso escolar marca significativamente os alunos que frequentam este ramo de ensino, uma vez que a maior parte nunca reprovou, e para o caso dos que já sofreram

alguma retenção os valores são menos expressivos do que os dos alunos do ensino técnico-profissional. Este facto revela a mobilização das famílias em torno do sucesso escolar dos filhos adotando estratégias que estão fortemente relacionadas com a classe social e com o nível de habilitações escolares. No entanto, apesar destes terem níveis elevados de sucesso escolar, constatou-se também que o maior número de retenções concentra-se na classe com mais recursos económicos, os empresários e dirigentes, o que justifica-se se considerarmos que estes, em geral, são pouco qualificados comparativamente aos profissionais e técnicos de enquadramento.

Os projetos futuros dos jovens do 2º ciclo do ensino secundário geral são encaminhados para o prolongamento da escolaridade e para o ingresso no mercado de trabalho ou para as duas em simultâneo. Contudo, é importante ressaltar que parte significativa dos alunos deste subsistema de ensino pretende prosseguir os estudos a nível superior e ingressar no mercado de trabalho em simultâneo.

As expectativas face ao futuro revelam o desejo de alcançar grupos socioprofissionais elevados e em muitos casos similares aos dos progenitores, ou seja, almejam vir a desempenhar profissões que se enquadram no topo da hierarquia social, rejeitando as profissões ligadas ao setor industrial e outras não qualificadas.

Relativamente aos jovens que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário técnico-profissional, as hipóteses levantadas afirmavam que estes pertencem maioritariamente a classes sociais desprovidas de capitais económicos e culturais, optam por esta modalidade de ensino como forma de obter a certificação da 12ª classe e procuram, a curto prazo, entrar no mercado de trabalho, por um lado e, por outro, os referidos jovens apresentam trajetória escolar marcadas por retenções e abandonos o que condiciona as suas expectativas escolares.

Contrariamente ao que pensávamos, os dados obtidos não nos permitem afirmar que os alunos são provenientes de classes sociais menos favorecidas, ou seja, os resultados revelam que a maior parte dos alunos provém de classes sociais com elevados recursos económicos, culturais, escolares e sociais. Não obstante essa proveniência de classe, o insucesso escolar marca significativamente este grupo de alunos, sendo as taxas de insucesso bastante expressivas nas classes de transição entre os ciclos. Porém, este facto não condiciona as expectativas escolares dos mesmos, uma vez que, tal como ocorre com os jovens do 2º ciclo do ensino geral, os projetos futuros destes apontam para o prolongamento da escolaridade e para a entrada no mercado de

trabalho ou para as duas em simultâneo, sendo bastante elevada a percentagem de alunos que pretendem ingressar no ensino superior e trabalhar ao mesmo tempo.

Portanto, a pesquisa revela que a maior parte dos inquiridos pretende trabalhar enquanto prossegue os estudos, demonstrando que estes não só valorizam a formação a nível superior, como também manifestam um provável desejo de autonomia financeira.

Relativamente ao género, a pesquisa pôs em evidência que ainda persistem as “velhas” clivagens sexuais na escolha dos cursos e das profissões, verificando-se que as raparigas optam mais pelos cursos oferecidos no ensino secundário geral, e os rapazes optam mais pelos cursos oferecidos no ensino técnico-profissional.

Para finalizar os dados recolhidos corroboram, mais uma vez, a existência de uma relação entre as condições sociais da família dos alunos, o seu desempenho escolar e as suas expectativas escolares e profissionais.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”, *Interações*, nº 1, pp.22-53, www.eses.interaccoes.pt
- Abrantes, Pedro (2010), “Desigualdades sociais na educação básica” em Carmo, Renato Miguel do (org.) *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*, Lisboa, Mundo Sociais.
- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e Anália Cardoso Torres (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1988) “Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº4, pp.11-14.
- Baudelot, Christian e Roger Establet (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola - o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim do Século.
- Bernstein, Basil (1975), *Langage et Classe Sociale: Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, Basil (1980), “Entrevista com Basil Bernstein” (dada a Elisabete Oliveira), *O Professor*, nº 25 (nova série), pp.19-23
- Boudon, R. (1981 [1973]), *A Desigualdade das Oportunidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éd. Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Editorial Vega.
- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois états du capital cultural” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 30, pp. 3-6.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Crahay, Marcel (2002), *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?*, Lisboa Instituto Piaget.
- Diário da República de Angola (2001), *Lei de Bases do Sistema de Educação nº. 13/01*, Luanda.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa, Celta Editora.
- Ferreira, Maria (2005) “Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social”, *Cadernos de Estudos Africanos*7/8, pp. 105-124.
- Ghiglione, Rodolphe e Benjamim Matalon (2005), *O Inquérito*, Oeiras, Celta Editora
- Giddens, Anthony (2010), *Sociologia*, 8ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Marinús Pires de (2000), *Inquérito Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp.45-80.
- Madeira, Maria Helena Martins Araújo (2006), “Ensino profissional de jovens – um percurso escolar diferente para a reconstrução de projectos de vida”, *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-14.
- Martins, António Maria, Luís António Pardal e Carlos Dias (2005), “Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura”, *Interações*, nº1, pp. 77-97, www.eses.interaccoes.pt

- Mateus, Sandra (2002), “ Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projetos de futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº39, pp.117-149.
- Mendes, Paula Maria Santos (2009), *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expetativas*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE.
- Mendonça, Alice (2009) *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais: Um Estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa, Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação e Cultura de Angola (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2012-2015)*, Luanda, Editorial Nzila.
- Ministério da Educação de Angola, (2008), *Evolução da Educação em Angola (2002-2008)*, Luanda, www.med.gov.ao
- Ministério da Educação de Angola, (2008), *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*, Luanda, www.med.gov.ao
- Ministério da Educação de Angola (2009), *Informação sobre a Implantação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*, Luanda, INIDE.
- Ministério da Educação de Angola, (2011), *Balanço da Implementação da Segunda Reforma Educativa em Angola*, Luanda, www.med.gov.ao
- Nguluve, Alberto Kapitango (2010), *Educação Angolana: Políticas de Reforma do sistema educacional*, São Paulo, Biscalchin Editor.
- Pinto, Conceição Álvés (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, Mcgraw-Hil.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, ICS.
- Sebastião, João (2006), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, ISCTE (Tese de Doutoramento).
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras Celta.
- Santo, Francisca Espírito do (2000), “História recente da Educação em Angola” em *Educação para uma Cultura de Paz*, Luanda, CEAST – Conferência episcopal de Angola e São Tomé.
- Vieira, Laurindo (2007) *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação*, Luanda, Editorial Nzila.
- Vieira, Maria Manuel, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (orgs.) (2003), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, CIE/FC.