



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nunes Correia Bali Chionga

**As Explicações: Seu Impacto Sobre
o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento
da Classe Média**

**As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In) Sucesso
Escolar e o Alargamento da Classe Média**

Nunes Correia Bali Chionga

UMinho | 2018

agosto de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nunes Correia Bali Chionga

**As Explicações: Seu Impacto Sobre
o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento
da Classe Média**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Sociologia da Educação
e Políticas Educativas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

DECLARAÇÃO

Nome: Nunes Correia Bali Chionga

Endereço Electrónico: chionganunes@yahoo.co.uk

Telefone: 912134517

Número de Cartão de Cidadão:

Título da Dissertação: As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento da Classe Média

Orientadora: Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMENTE.

Universidade do Minho, / /2018.

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que sacrificou a sua dignidade e a sua honra para manter-me vivo e na escola. TÚ
ÉS A MINHA HEROÍNA.

Ao Cativeiro e ao António: meus companheiros na rua, e meus protetores nas noites por baixo da
ponte dos laureanos.

À todas as vítimas do sistema de educação e da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres, pela paciência na orientação, pelo profissionalismo e, sobretudo, por acreditar que chegaríamos ao hoje.

Agradeço a ADPP-Angola, organização humanitária que me colocou, ao longo de mais de vinte anos, nos labirintos da educação para os mais desfavorecidos.

Agradeço ao ISCED-Luanda, representado pela Professora Doutora Esperança Peterson, Diretora Geral, pelo contributo financeiro no curso de Mestrado.

Agradeço aos meus colegas e amigos a quem não posso citar um a um, para não ser injusto, até na ordem.

Agradeço aos Anísia, Daniella e Nuno. Este trabalho tirou parte do tempo que devia estar convosco. Agradeço-vos, também, por me aceitarem como Pai.

Agradeço, finalmente, a minha família, no sentido africano do termo: O clã Chionga.

As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento da Classe Média

RESUMO

O presente trabalho de dissertação resulta da necessidade de satisfazer uma dúvida académica sobre o impacto do papel da escola de massas na mobilidade social ascendente, por parte da classe social baixa e no alargamento da classe social média, como condição para a erradicação das desigualdades sociais.

Enquanto estudo exploratório, inspirou-se no estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Aveiro, sobre as explicações, que não sendo uma réplica fiel daquele, apoia-se numa larga consulta à bibliografia existente sobre este fenómeno a nível do globo.

Relativamente a metodologia, optou-se pelo método de medida, com recurso à inquéritos por questionário como instrumentos de coleta de dados. O centro do estudo são as explicações. Buscou-se entender como é que essas impactam sobre o (in)sucesso escolar e sobre o alargamento da classe média. Ao longo do estudo procurou-se, igualmente, compreender a sua dimensão e o posicionamento das autoridades educativas em relação a manutenção desse fenómeno socio-educativo.

Os resultados demonstram que as explicações são um fenómeno largamente presente à escala global e vive do sistema educativo formal, como se de uma sombra se tratasse; as explicações enquanto estratégia compensatória e ou de preenchimento de lacunas das atividades escolares, aumenta as desigualdades em termos de sucesso na escola formal; com este estudo ficou, também, demonstrado que são os professores e os pais que mais incentivam os alunos a frequentarem as explicações, um recurso ao qual os alunos vindos de famílias de baixa renda económica não têm acesso.

Private Tutoring: Its impact on School (Un)Success and on the Expansion of the Middle Class

ABSTRACT

The present dissertation derives from the need of satisfying an academic concern related to the impact of the role of mass schooling in ascending social mobility by the low social class, and on the expansion of the social middle class as a condition to eradicate social inequalities.

As an exploratory study, it was inspired by a similar study carried out by researchers from University of Aveiro on private tutoring. Not being a copy of the referenced study, it is supported by the existing bibliography on these phenomena around the globe.

Regarding the research methodology we have adopted the measurement method using inquiries by questionnaires as data collection instruments. The core of the study is private tutoring. The aim is to understand how private tutoring impacts school (un)success and it's on the expansion of the social middle class. Through the study we intended to understand the dimension of private tutoring and understand the attitude of the educative system authorities toward the existence of the referred socio-educative phenomena.

The result of the study demonstrates that private tutoring is a phenomenon largely present at global scale and its survival depends on its shadowing of the formal education system; that private tutoring as a strategy to compensate or to fill in the gaps of the normal school activities, increases inequalities in terms of formal school success; with the present study it was also demonstrated that it is the teachers and parents who motivate students to attend private tutoring, a resource to which students from low economic income families have no access to.

INDÍCE

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I: A ESCOLA EM CONTEXTO NEOLIBERAL.....	5
1. Concepção das Políticas Educativas	6
2. A escola como mercado.....	9
2.1. A educação e as instituições internacionais.....	15
2.2. O público e o privado: Diálogos	20
CAPITULO II: A ESCOLA E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL	25
1. Democratização da educação e acepções da igualdade	26
2. As funções da escola: reprodução das desigualdades ou integração social?	35
3. A escola perante a produção de resultados: a expansão da meritocracia e a manutenção da classe média.....	39
4. O papel da escola na construção de elites.....	56
CAPITULO III: A GÉNESE E SITUAÇÃO ATUAL DAS EXPLICAÇÕES	60
1. O surgimento e manutenção das explicações a escala global.....	61
2. A dimensão universal das explicações	63
3. As explicações e as estratégias da classe média.....	67
CAPÍTULO IV: A DÉMARCHE METODOLÓGICA	71
1. Objetivos gerais e específicos da investigação	72
2. Hipóteses teóricas	73
3. O paradigma metodológico	74

4. O método e as técnicas de pesquisa.....	77
5. As técnicas de recolha e tratamento da informação	80
6. Principais dificuldades e limitações	82
CAPITULO V: AS EXPLICAÇÕES EM ANGOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	84
1. Enquadramento jurídico legal das explicações	85
2. Dimensão actual das explicações.....	86
3. Motivações, custos e organização das explicações.....	97
4. O impacto das explicações	108
CONCLUSÕES.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APENDICES	129
1. Pedido e Resposta de Autorização para a utilização do Questionário.....	130
2. Pedido de Autorização para a aplicação de Inquéritos feito pela Orientadora Científica.	130
3. Pedido de Autorização para a aplicação de Inquéritos feito pelo Autor.....	131
4. Questionário Aplicado no Inquérito (5 páginas).....	132
5. Ficha de Excel para cálculo da diferença entre a frequência às explicações no Ensino Superior e no Ensino Geral (2 páginas).	137
6. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais de uma Escola da Cidade do Huambo Introduzidos (3 páginas).....	139
7. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais da Cidade de Luanda Introduzidos (3 páginas).	142
8. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais das três Cidades Introduzidos (3 páginas).	145

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1: N.º de Estudantes Inquiridos por Província</u>	<u>88</u>
<u>Gráfico 2: Inquiridos por género em cada Província</u>	<u>89</u>
<u>Gráfico 3 - Frequência ou não às explicações pelos Inquiridos</u>	<u>90</u>
<u>Gráfico 4 - Frequência às explicações por género</u>	<u>92</u>
<u>Gráfico 5 - Grupos profissionais dos pais, encarregados de educação e tutores.....</u>	<u>94</u>
<u>Gráfico 6 - Grau de instrução dos pais, encarregados de educação e tutores</u>	<u>95</u>
<u>Gráfico 7 - Rendimentos mensais dos pais, encarregados de educação e tutores.....</u>	<u>97</u>
<u>Gráfico 8 - Desempenho, no ensino formal, dos estudantes que frequentam as explicações.....</u>	<u>98</u>
<u>Gráfico 9 - Razões para frequentarem as explicações</u>	<u>99</u>
<u>Gráfico 10- Iniciativa de frequentar as explicações.....</u>	<u>100</u>
<u>Gráfico 11 - Locais onde se realizam as explicações</u>	<u>103</u>
<u>Gráfico 12 - Regime de frequência as explicações</u>	<u>104</u>
<u>Gráfico 13 - Fases de frequência as explicações</u>	<u>105</u>
<u>Gráfico 14 - Horas semanais gastas na frequência as explicações</u>	<u>106</u>
<u>Gráfico 15 - Gastos mensais com a frequência as explicações</u>	<u>107</u>

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social multimissionária, na medida em que se espera dela o exercício da missão socializadora, como, de resto, indicou Durkeim, mas, também, espera-se dela a operação de reduzir as desigualdades entre as diferentes classes sociais, promovendo uma mobilidade social ascendente, por parte da camada social mais baixa, contribuindo para o alargamento da classe média. É à volta da segunda missão que o presente trabalho se desenvolve, pressionando a atenção nos fundamentos da criação da escola democrática.

A escola democrática é, teoricamente, uma conquista popular por ter conseguido fazer com que a educação não fosse apenas um bem público mas que, também, estivesse ao alcance de todos sem distinção de raça, cor, credo religioso, condição económica e política, etc. No entanto, as explicações parecem constituir um fenómeno desvirtuador da função da escola, na medida em que, como uma espécie “sombra” e réplica ilegal da escola, aprofunda as dificuldades de acesso ao sucesso escolar, por parte dos estudantes vindos da classe mais baixa da sociedade.

As explicações são, então, o centro do presente trabalho académico, vistas como um serviço que influencia o sucesso escolar, mas que não estando acessível a todos, constitui um mecanismo de aprofundamento das desigualdades. O silêncio aparentemente inocente dos atores educativos com poder de decisão, reforçou a motivação de realizar este trabalho, no sentido de perceber se aquele silêncio resultava de uma ignorância do fenómeno ou constituía uma estratégia de classe. Esses anseios impulsionaram-nos a compulsar a legislação sobre a educação e a bibliografia necessária sobre o fenómeno das explicações.

Na perspetiva pessoal, numa primeira fase, depois de refletirmos sobre o nosso sucesso escolar, venceu a ideia de que ele dependeu, exclusivamente, do nosso empenho escolar. Mas a sugestão da professora do nosso filho, segundo quem, a melhoria do seu desempenho dependeria de uma frequência às explicações, ou seja, de uma atividade compensatória, chamou-nos atenção. Ora, depois de termos mergulhado nos estudos sobre o sucesso escolar no âmbito das políticas públicas, depois de termos lido os escritos de Pierre Bourdieu relacionado ao impacto do capital cultural e financeiro sobre o sucesso escolar, depois de termos tido acesso aos dados sobre a

expansão e expressão das explicações à escala mundial, por intermédio de Mark Bray, nosso entendimento sobre os caminhos do sucesso escolar mudou.

No âmbito profissional, esta dissertação emerge da vontade de tornar cada vez mais consciênte e transformadora, a nossa ação no campo educativo. Durante mais de vinte anos, trabalhamos como professores e gestores escolares. E, sempre conseguimos perceber que para além dos escolares, haviam outros fatores que contribuíam para o sucesso escolar. Já providenciamos explicações aos nossos alunos e não só. Nalgumas vezes gratuitamente, noutras, a troco de algum pagamento. O que nunca conseguimos perceber, foi o impacto dessa ação no aprofundamento das desigualdades sociais e o quanto tal prática estava expandida a nível global, com níveis de organização sofisticados. Ora, nesse sentido, terá chegado o momento de recorrer a nossa experiência profissional para discutir as melhores vias para reencaminhar a escola na sua missão social, fazendo dessa dissertação um instrumento de denuncia e de reflexão sobre a prática de alguns atores educativos.

Academicamente, os desafios do curso de Mestrado em Ciências da Educação e Políticas Educativas, no geral, foram tão enriquecedores que proporcionaram a busca de um tema para a dissertação, que indicasse respostas à algumas questões não respondidas no âmbito da sociologia da educação, no caso de Angola.

Nesse nível, as colocações provocadoras dos professores Licínio Lima, na disciplina de Educação, Democracia e Participação, Almerindo Janela Afonso, na disciplina de Investigação Portuguesa em Sociologia da Educação e Fátima Antunes, na disciplina de Políticas Educativas: Globalização e União Europeia, serviram de catalisador e bússola na trajetória da construção desta dissertação, composta por quatro capítulos, três dos quais, teóricos.

No primeiro capítulo aborda-se a escola em contexto neoliberal. Nele são discutidas as novas formas de conceção das políticas educativas, a sua direção e os atores que intervêm no processo. Descrevem-se as *nuances* neoliberais, tais como a predominância da visão económica e economicista manifesta pelo mercado, sobrepondo-se ao papel do Estado enquanto garante da realização do interesse comum e da cidadania, desequilibrando, dessa forma, o diálogo triparti-

do da regulação da vida social. Apresentam-se as instituições financeiras e políticas regionais e globais como o Fundo Monetário Internacional, O Banco Central Europeu, o Banco Mundial e a Comissão Europeia, para citar apenas alguns, nas vestes de novos atores na conceção de políticas públicas em educação, vinculando estados, apesar de lhes faltar legitimidade para assim agirem, visto não terem mandato popular para o fazer. Em consequência da sua ação, a escola é ressignificada no seu mandato e perfil, assumindo uma identidade de mercado ou quase mercado e a educação um produto económico alienável, dando origem, finalmente, a novas formas sociais de diálogo entre o público e o privado expressas nas Parcerias Público Privadas.

No segundo capítulo, discute-se a escola e a promoção da igualdade social. São descritas as diferentes aceções da igualdade, a luz da democratização da educação. Tal como no primeiro capítulo, há, aqui, uma outra trindade: a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade como elementos fundamentais para a democratização da educação. Admitindo que aqueles elementos concorrem para a igualdade legal, ao longo do capítulo discutem-se outras igualdades, quais sejam, a social, a económica e a cultural, porque são vistas como essenciais para a democratização, não apenas do acesso, mas, também do sucesso escolar. Daí questionar-se a função da escola: reproduz as desigualdades ou realiza a integração social? Analisa-se, igualmente, o caminho do mérito escolar e seus representantes escolares, relacionando sua identidade social com as estratégias de manutenção de classe, tendo nas explicações, um dos instrumentos fundamentais.

A génese e situação atual das explicações são o assunto dominante do terceiro capítulo. Os dados indicam que o fenómeno é global e o silêncio das autoridades e atores da educação também o é. Os autores mostram-nos que as explicações são uma sombra da educação formal, dela imitando e dela se alimentando. Por isso, com eles, procuramos perceber não só a sua dimensão mas, também, o significado do silêncio das autoridades e atores da educação. De norte a sul, de este a oeste, o movimento das explicações expande-se e firma-se na sombra dos sistemas educativos formais. Nalguns casos, são serviços prestados ao domicílio. Noutros, são grandes empresas, até multinacionais, com infra-estruturas tecnológicas de alto padrão e uma burocracia considerável. Aqui, são os professores que explicam aos seus próprios alunos, por vezes gratuitamente, por vezes, a troco de pagamentos. Lá, são profissionais contratados de várias

áreas do saber social, cultural, económico e político que se cruzam no mercado desse bem comum: a educação. Este capítulo fornece-nos algumas razões, leva-nos a conhecer as somas de dinheiro em jogo, assim como leva-nos a conhecer os atores.

No quarto capítulo, desenvolvemos o modelo de investigação. É uma inspiração de estudos anteriores no âmbito das explicações mas é, para Angola, até prova em contrário, um trabalho pioneiro, exploratório, em que, dentre os objetivos constam os de identificar o quadro jurídico das explicações, conhecer a dimensão atual das explicações em Angola e, descrever o impacto das explicações no (in)sucesso escolar aos olhos dos beneficiários.

A investigação assenta sobre o paradigma sociocrítico, apoiado pelo método extensivo ou de medida. A recolha de dados foi feita com recurso ao inquérito por questionário, projetada para confirmar ou refutar duas hipóteses que são: o recurso às explicações influencia no sucesso escolar e, a classe média usa as explicações como instrumento de manutenção e ascensão social. A investigação, também apoiou-se em documentos, essencialmente diplomas legais.

O quinto e último capítulo, aborda a dimensão atual das explicações em Angola, partindo de um estudo realizado nas três cidades mais populosas (Luanda, Huambo e Benguela), que são, também, os maiores centros académicos do País. Ao longo desse capítulo discutem-se os dados que foram apresentados em gráficos seguidos da respetiva interpretação. Os dados relacionam-se com a frequência ou não às explicações, com as razões de frequentá-las, no caso afirmativo, dos benefícios daí advindos, dos valores monetários despendidos nas explicações, etc. É um estudo marcado pelo pioneirismo, pela limitação financeira e pela escassez de tempo. Mas, é, também, um trabalho realizado à custa de muita devoção e espírito de missão, cujos resultados não são definitivos nem pretendem formar verdades absolutas. Serve, apenas, para contribuir na busca de soluções práticas e locais que possibilitem aos pobres acederem a educação como direito de todos os direitos, com a garantia de que o caminho da escola é, também, o caminho da ascensão social.

CAPITULO I: A ESCOLA EM CONTEXTO NEOLIBERAL

1. Conceção das Políticas Educativas

A política educativa integra o projeto social, conhecido por políticas públicas. Elas compreendem uma série de compromissos e projeções cuja finalidade é a satisfação das necessidades dos cidadãos e a prossecução do seu Bem-Estar concebidas a partir de um “equilíbrio” de tensões entre o Estado, o mercado e a cidadania. Quer dizer, os serviços básicos que concorrem para a satisfação das necessidades primárias dos membros de certa comunidade são planificados num diálogo entre aqueles três pilares reguladores da vida social (Santos, 2006).

Paradoxalmente, a partir dos anos 80 do século passado, começou-se a assistir a um agigantar de um dos principais pilares acima mencionados, o mercado, que mediante a introdução da sua lógica e do processo de (re)significação de alguns termos antes inquestionáveis foi facilitando a ascensão de um capitalismo global, aproveitando-se da incapacidade financeira do Estado, com o consentimento manipulado da cidadania (Patacho, 2013).

Depois das duas grandes guerras mundiais, os recém formados Estados-nação viram-se confrontados com o desafio da reconstrução de infra-estruturas e da edificação de sociedades democráticas, no caso dos países europeus. Para conseguir tais desideratos, os países tiveram de recorrer à instituições financeiras como o antigo BIRD, atual Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Portugal, recentemente, voltou a fazer recurso ao Banco Central Europeu, à Comissão Europeia e ao Fundo Monetário Internacional. No caso de países latino americanos e africanos, ao desafio da reconstrução acrescenta-se a dívida contraída durante as guerras de descolonização. Atados com as dívidas que se dilatavam com o passar do tempo, devido aos juros, os Estados viram-se obrigados a adoptar medidas ditadas pelos seus credores. O bem conhecido “consenso de washington”, composto pelos seus “dez mandamentos” é um dos exemplos que, aqui, podemos mencionar. Sem aprofunda-los, uma das principais consequências daqueles mandamentos foi a redefinição do papel do Estado e da abertura para a participação do sector privado, explorando serviços anteriormente prestados, exclusivamente pelo Estado. Por exemplo, no caso de Angola, a antiga Lei das Actividades Económicas estabeleceu como reserva absoluta do Estado a Educação e Ensino, Cultura e Artes, Serviços Sanitários, Assistência Social, Cultura Física e Desporto e outras que o Conselho de Ministros podia definir. Hoje, nos termos da Constituição

da República de Angola, de 2010, é reserva exclusiva do Estado, apenas, a produção, distribuição e comercialização de material bélico e a emissão de moedas (Teixeira, 2012). No que diz respeito à educação, apesar de estar constitucionalmente consagrada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, proliferam-se, a ritmo incontrolável, instituições privadas e cooperativas, (vulgarmente conhecidas em Angola por Colégios e Escolas Comparticipadas), desse nível de ensino, alargando cada vez mais a impossibilidade de os mais pobres acederem à educação como um de seus direitos fundamentais.

O atual processo de conceção das políticas públicas funda-se, também, na ressemantização de termos como descentralização, autonomia e participação, para mencionar apenas alguns. Estes termos têm, no contexto atual das políticas públicas, significados diferentes dos do passado. A descentralização, por exemplo, reclamada pelos partidos de esquerda e movimentos cívicos e sindicais, tinha um conteúdo político, no sentido de possibilitar a tomada de decisões ajustadas com a realidade das comunidades locais. Hoje, a expressão é usada no sentido de tornar mais eficiente e eficaz a gestão de recursos, principalmente, financeiros. A autonomia e a participação que significavam, essencialmente, a necessidade de se prestar maior atenção às complexidades culturais das comunidades locais como forma de promover-se o respeito pela diversidade (Freire, 2005), hoje são entendidas como mecanismos de controlo e de prestação de contas tal como nos ensina Lima (1994 e 1997).

As políticas educativas são, hoje, concebidas no mesmo quadro: de redução das despesas públicas para o setor; do alargamento da participação do setor privado; e da introdução de mecanismos de mercado na escola pública e da atribuição de um novo mandato à educação. No caso de Portugal, o Programa para a educação do XIX Governo Constitucional visou a implantação e extensão dos contratos de autonomia por formas a assegurar a diversidade e o galardão das escolas de mérito; a promoção da cultura do esforço, da disciplina da responsabilização da comunidade beneficiária da educação e reforçar a autoridade dos agentes da educação (pessoal docente e não docente); o desenvolvimento progressivo de iniciativas de liberdade de escolha das escolas (públicas, cooperativas e privadas) por parte das famílias, numa demonstração clara da tendência da criação e incentivo da concorrência no setor da educação (Afonso, 1997; Antunes & Sá, 2010; Patacho, 2013). No caso de Angola, a interpretação do programa para educa-

ção incluído no Plano Nacional de Desenvolvimento até 2025, elaborado pelo governo saído das eleições de 2012, cujo partido que o sustenta define-se como de Centro-Esquerda, é, na prática, confusa. Por exemplo, se de um lado o novo foco habitacional (cidade do Kilamba), habitado, essencialmente, por indivíduos de classe média, tem escolas públicas, a comuna do Zango, outro foco habitacional, habitada, principalmente, por gente pobre, não tem escolas públicas em número suficiente, tornando-o propício para emergência de escolas privadas e cooperativas.

Outro elemento importante de menção sobre as tendências globais de concepção das políticas educativas reside no “novo” mandato para a educação: habilitar os cidadãos para o emprego. À esse respeito, embora se reconheça que a escola tem este papel, impõe-se dizer que não é o único mandato da educação e a sua realização depende, grandemente, da economia porque é ela que cria emprego.

No processo de elaboração das políticas públicas o Estado, um dos três pilares fundamentais, não atua como esperado, sendo as organizações internacionais do tipo regional e ou universal as protagonistas do processo à coberto de uma imaginada cultura comum e experiência científica. Essas organizações têm legitimidade duvidosa (Torres 2001), nalguns casos, enquanto noutros casos não existe. Neste quadro, os cidadãos são transformados em objetos das políticas públicas e, no caso da educação, aos seus profissionais exige-se a implementação cega das diretrizes ali emanadas, impedindo-os de refletir sobre elas, reinterpretá-las e, sempre que necessário, excluí-las tendo como barómetro a promoção da justiça social, o respeito pela diversidade e a redução das desigualdades sociais.

Organizações Internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, etc., cujo fim é económico, têm vindo a pressionar os Estados nacionais a adoptarem políticas alinhadas com o tão publicitado desenvolvimento económico global (Torres, 2001). No caso específico de Portugal, a EURYDICE tem vindo a realizar os projetos das organizações mencionadas acima, usando da sua influencia financeira e política sobre os meios de comunicação de social (Patacho, 2013). Em relação a União Europeia, os resultados dos processos de Bolonha e Copenhaga estão longe do esperado, visto registar-se, hoje, uma política

educativa europeia dualizada e uma Europa fraturada entre norte e sul, centro e periferia do ponto de vista político, económico e cultural, configurando um quadro de regressão social e económica.

Em Angola, esta realidade verifica-se também em formas específicas. Embora sejam escassos (praticamente inexistentes ou desconhecidos) os estudos sociológicos sobre a educação, é opinião generalizada de que o ensino privado é melhor que o público, que os professores das escolas públicas são irresponsáveis, sem autoridade e desinteressados com o desenvolvimento dos seus alunos. A Direção Provincial da Educação de Luanda tem vindo a desenvolver, desde 2013, uma série de formações para diretores e sub diretores de escolas tanto públicas, privadas e participadas, cujo pano de fundo é a introdução de novos conceitos como autonomia, gestão responsável, prestação de contas, avaliação externa do desempenho, etc. No fim dessas formações, as direções das escolas ficam obrigadas a elaborar um Projeto Educativo de Escola (PDE), na base do qual a escola irá funcionar. Hoje, o número de escolas privadas e participadas supera o das públicas em todos os níveis, principalmente em Luanda, o maior centro populacional do país. Em termos de organização, o Ministério da Educação é uma cópia fiel de Portugal. Aliás, ouvimos todos os dias na comunicação social que somos povos irmãos, o que não se diz é que apesar disso temos realidades diferentes e formas diferentes de percebê-la, fato bastante para que tenhamos soluções diferentes.

2. A escola como mercado

A escola é, literalmente e numa perspetiva restrita, um estabelecimento de ensino no sentido em que constitui o espaço-tempo em que decorre a ação pedagógica. Um espaço onde interagem, facilitados por métodos e regras próprias, aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados. Há, também, presença daqueles que mesmo não ensinando nem aprendendo, apresentam-se como fundamentais no processo. Referimo-nos aos funcionários administrativos e de segurança.

Toda aquela estrutura escolar está montada para tornar possível a realização da educação, mais especificamente, a aquisição de conhecimentos e competências. A discussão teórica do significado da educação apresenta-se, em princípio, complexa e divergente, à certa medida, entre

sociólogos da educação. Há, entre os referidos acadêmicos, a tendência em separar a educação da escolarização. Aquela como sendo um processo que ocorre sob tutela e concepção da família e outros contextos de educação não formal e informal e esta como um processo formal, tutelado e concebido pelo Estado e realizado dentro de um sistema de ensino organizado. Na expressão de Giddens (2013, p. 944):

“a educação pode ser definida como a instituição social que possibilita e promove, em diversos contextos sociais, a aquisição de competências e conhecimentos, bem como o alargamento dos horizontes pessoais. A escolarização, por sua vez, refere-se ao processo formal de transmissão de determinados conhecimentos e competências, em contextos especializados: as escolas.”

No confronto entre os elementos que compõem o primeiro termo, educação, e o segundo, escolarização, encontramos dois elementos diferenciadores: primeiro, a natureza do processo; formal no caso da escolarização e, mesmo não expresso, informal e não formal no caso da educação. Segundo, o contexto em que se desenvolve o processo; nas escolas, quando se tratar de escolarização e fora dela quando se tratar de educação. Tanto a educação quanto a escolarização, nos termos da citação acima, visam a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências. Por parecerem-nos relativamente nebulosas as definições que o autor acima citado oferece, pautaremos a nossa abordagem usando a expressão educação formal e não formal de acordo com os ensinamentos de Afonso (1992, 2001) e Palhares (2009, 2014).

Continuando com a abordagem sobre a educação formal, depois de sabermos o que é, procuraremos descortinar a sua razão de ser. Ou seja, para quê é que ela foi criada? Com a educação formal, a sociedade apresenta aos futuros adultos, membros ativos, cidadãos portanto, os valores comuns sobre os quais ela assenta. Comunica-lhes as regras de convivência e, também, pelo ensino de disciplinas como a História, o conhecimento de sua trajetória e sua relação com outras comunidades humanas. Esta visão funcionalista da educação foi apresentada por Émile Durkheim, (1925) numa altura em que a emergência crescente do individualismo, um dos produtos da revolução francesa de 1879, colocava em questão valores sociais importantes como a solidariedade e o respeito pelo bem comum, recorrendo ao entendimento de Giddens (2012). Assumindo uma função socializadora, a educação poderá ser entendida, também, como um mecanismo de manutenção do status quo. Daí, embora grandemente criticada, não se poder descurar a tese de Bourdieu (1992) segundo a qual a educação promove a reprodução das de-

igualdades sociais e o individualismo, desde que eles sejam vistos como enformando a estrutura social. Senão, o que dizer então da seleção meritocrática usada nas escolas, como pilares das avaliações, quer sejam nos exames aos alunos, quer sejam nas avaliações do desempenho dos professores? Não se pode ilibar a escola da tarefa de preparar os alunos para o mercado de trabalho, por este constituir um dos momentos da vida ativa do homem em sociedade. É consensual, pensamos, afirmar que mediante o trabalho o homem toma a responsabilidade da sua sobrevivência e contribui para a “sobrevivência” da sociedade. Ora, a assunção dessa função da educação não significa dizer que à educação imputa-se a responsabilidade de criar emprego. Esta é, claramente, uma tarefa da economia.

Expressa a razão de ser da educação, fica, subentendida a sua importância para os indivíduos em particular e para a sociedade em geral. Por isso, à par da saúde, a educação é um bem comum ao qual devemos todos ter acesso incondicionalmente. Para que isso seja possível, ela terá de ser garantida por um financiamento público e ser definida como um monopólio público.

No presente estudo, propusemo-nos discutir os indícios de transformação da escola num mercado e da educação num produto deste. Vamos, nas próximas linhas, dissecar o conceito de mercado e, depois, identificar nos elementos da escola, especialmente nas políticas educativas, os elementos de mercado. Do dicionário económico podemos depreender que:

“no sentido restrito ou concorrente (mercado) é um lugar de encontro entre compradores e vendedores de bens e serviços, com carácter permanente, e inserido num contexto [...] no sentido lato ou económico, é uma forma de confronto entre compradores e vendedores, que se realiza diariamente, sem necessidade de se encontrarem num determinado local [...] é também designado mecanismo dos preços a funcionar num ambiente automático e impessoal - a mão invisível - que responde às questões, o que produzir, como produzir, a que preços ou como repartir o rendimento? É o mercado liberal ou concorrencial que teve o seu apogeu nos XVIII e princípios de XIX”. (Soares, 2010, p.199-200).

O mercado apresenta características, componentes e mecanismos específicos. Entre os componentes encontramos os compradores, os vendedores e os produtos; entre as características encontramos a concorrência; e, entre os mecanismos encontramos as formas e razões de produção, assim como os procedimentos para o estabelecimento dos preços.

Atualmente, não é difícil notar que a educação não é, rigorosamente, um monopólio público. No caso de Angola, basta olhar para o crescimento exponencial das escolas privadas e mistas¹, que em algumas localidades ultrapassam o número das escolas públicas. Outro elemento importante é o facto de algumas Instituições de ensino privadas oferecerem, em situação de oligopólio, cursos com elevada demanda². Portanto, nossa tarefa será situar a origem do mercado educacional, identificar os seus elementos, apresentar os seus promotores e descrever algumas das consequências daí decorrentes. No entendimento de Lima e Afonso (2002, p.7):

“as décadas de oitenta e noventa (século passado) constituem um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente na educação. É neste período que adquire centralidade a redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida pela emergência de uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação”.

A vida em sociedade é dinâmica. Por esse fato, as mudanças ou transformações devem ser tidas sempre em conta. Isso, apesar de ser, genericamente, verdade não pressupõe admitir que todas as mudanças sejam inevitáveis. As mudanças de paradigmas no setor educativo são política, económica e culturalmente provocadas. Na verdade, a Educação é, na maior parte das vezes, manipulada para servir interesses políticos e económicos.

Do ponto de vista político e económico, as décadas de oitenta e noventa do século passado foram marcadas pela crise do Estado Providência, sob o pretexto de ser maior de mais para, de forma eficiente e eficaz, satisfazer os interesses dos cidadãos. O Estado Providencia é caracterizado, entre outros aspetos, pela institucionalização da concertação social e pelo aumento das despesas públicas. Na educação, um dos indicadores do Estado Providencia é o acesso gratuito e obrigatório a educação básica que se encontra plasmado no texto constitucional, na Lei de Bases do Sistema de Ensino, no programa de educação para todos, entre outros. De acordo com

¹ Também conhecidas vulgarmente como escolas comparticipadas, é um tipo de escola que foi criado para dar resposta à dificuldade de acesso ao ensino, por falta de escolas e, dessa forma, procurar satisfazer os objectivos da Agenda de Educação para todos até 2015. Em texto próprio, será apresentado este modelo.

² A faculdade de medicina da Universidade Agostinho Neto (pública) e a faculdade de ciência da saúde da Universidade Jean Piaget de Angola, são as únicas autorizadas a administrar o curso de medicina. Em 2015, haviam menos de quinhentas vagas para um universo de mais de sete mil candidatos.

Afonso (1997), no período de 1985 a 1995, registou-se a redução do insucesso e abandono escolares mas não houve progressos significativos no que diz respeito ao acesso e a obrigatoriedade do ensino.

A preocupação do Estado Providencia em reduzir o insucesso e o abandono escolares gerou o fenómeno da desvalorização dos diplomas escolares pelo mercado. Ora, se os diplomas não tinham valor no mercado, muitos candidatos ao ensino desviaram sua rota, aumentando o mercado informal, dominado por não diplomados, fenómeno que reforça a desvalorização da escola, seus saberes e conhecimentos.

Como solução, procurou-se envolver o sector privado, visto como mais eficiente e eficaz. De fato, embora legitimadas politicamente, as transformações tiveram fins, essencialmente, económicos e de interesse privado na medida em que se foram realizando privatizações e liberalizações, ou seja, muitas empresas estatais passaram para o sector privado e muitas actividades económicas que eram exclusivamente estatais começaram a ser exploradas, nalguns casos, exclusivamente por particulares, e noutros, juntamente com o Estado.

Ora, enquanto na Europa e nos Estados Unidos de América as transformações políticas, económicas e culturais ocorriam suportadas por uma agenda bem estruturada e elaborada por forças económicas neoliberais, tal como escrevem, Chubb e Moe (1988), os países como Angola tornavam-se suas vítimas indefesas porque não tinham recursos humanos qualificados para avaliar tais agendas e definir os aspectos que se identificavam com o contexto nacional (falta de pesquisas na área das ciências da educação como pedagogia, psicopedagogia, administração escolar, etc) pois a prioridade era reconstruir (recuperar infra-estruturas) o país e promover a estabilidade política. Em nosso entendimento, para a sobrevivência do capitalismo, novos mercados teriam de ser abertos, novas necessidades teriam de ser criadas e, de seguida, satisfeitas por novos produtos, por formas a tornar possível a obtenção do lucro como seu fim último. O sector da educação tem sido utilizado como veiculo de proliferação das ideologias de mercado, muitas delas simplistas, disseminando a crença de que sem comprar nem vender não é possível viver. Nesta linha, e com um discurso de alerta, também escreve Gentilli (2004, p.196)

“o mercado, como uma alternativa de política pública à “educação como monopólio público”, caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o

mundo ocidental. Corremos o risco de vê-lo transformado em inevitável. Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área da educação.”

Entre os mecanismos de mercado introduzidos pela agenda neoliberal encontra-se o princípio da escolha por parte das famílias, do tipo de escola que seus filhos deverão frequentar. Profundamente enraizado nos Estados Unidos da América e Inglaterra, o princípio da escolha parental assenta sob a ideia de que desta forma, as escolas procurarão ser mais atractivas para os seus públicos, buscando uma melhor satisfação dos seus “desejos”. Infelizmente, com esse princípio induz-se a ideia de que “aqueles desejos” particulares das famílias automaticamente entrosados terminarão na edificação de uma espécie de “desejo nacional” de acordo com Chubb e Moe (1988) e Dale (1997).

Outro elemento de mercado na educação é a valorização exacerbada do mérito ao longo do processo de ensino, classificando os estudantes, pares, como bons e maus, mediante exames padronizados afastando os mecanismos de solidariedade, colaboração e objectivo comum, transformando a escola num espaço de acirradas competições. Como consequência do fenómeno de liberalização e mercantilização da vida política e social, surgiu um Estado híbrido Neoliberal e Neoconservador. Esta realidade estadual forçou a coabitação de um estado-avaliador e um mercado-avaliador transportando alguma ineficiência e ineficácia ao modelo de avaliação estandardizado normativo.

Compreendemos que o mercado não surge nem caminha livremente mas é um projeto do Estado e controlado criteriosamente por ele, ao serem introduzidos na educação componentes de mercado como a competitividade e a publicidade, emergirá uma realidade não de mercado mas de quase-mercado. O quase-mercado resulta da coabitação do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação, o que obriga a elaboração de um modelo de avaliação adequado aquela situação política. Assim, e de acordo com Afonso (1998), a avaliação normativa teria de incorporar a avaliação criterial, formando um modelo de avaliação híbrido estandardizado criterial com publicitação de resultados.

Porém, a coabitação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, a introdução e promoção da competitividade na educação gerou outro conflito entre a escola democrática que veicula um direito a educação para todos e uma escola meritocrática que privilegia os mais capazes. Sem tomar partido, o autor entende, que coabitem a avaliação formativa que valoriza os processos e a aferida que valoriza os resultados, mas que ao nível básico do ensino, predomine a avaliação formativa, pois neste nível os processos são mais importantes que os resultados.

Em relação aos professores, merece menção, aqui, o novo Estatuto da Carreira Docente cuja finalidade é a de avaliar o desempenho desses profissionais. Fundada numa diferenciação funcional, o documento incita a competição ao mesmo tempo que desvaloriza os processos de autonomia coletiva sob o pretexto de, ao assim proceder, aumentar a eficácia e a eficiência na produção de resultados escolares tal como escrito por Afonso (2005). O que os promotores de tais procedimentos não percebem é que nem tudo em educação é passível de medição.

2.1. A educação e as instituições internacionais

São, hoje, inofismáveis os aspetos políticos, económicos, sociais e culturais comuns. Eles são tão evidentes no quotidiano que é preciso, na maior parte dos casos, recorrer aos anais da história para lembrarmo-nos que o mundo esteve dividido entre civilizados e bárbaros, entre capitalistas e socialistas, entre brancos e negros, entre homens e mulheres, para percebermos que nem sempre estivemos tão próximos uns dos outros e, portanto, não tínhamos tantas semelhanças políticas, culturais, económicas e sociais. Hoje a palavra mais usada para explicar este fenómeno frenético de aproximação é globalização. O que é globalização? Quais são os seus efeitos sobre a educação? Não iremos aprofundar a discussão sobre a problemática mas usaremos o pensamento de Dale (2004, p.425) para ilustrar a forma como a globalização enquanto processo de aproximação política, económica, cultural e social é considerado:

“a globalização é frequentemente considerado como representando um inelutável processo no sentido de homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia de informação”.

Ora, aspetos como a tendência para uma homogeneidade cultural, incapacidade dos Estados-

nação e política mundial enformam, no geral, o conceito mais difundido de globalização. Escapam dessa bem veiculada visão que na maior parte dos casos trata-se pura e simplesmente da expansão além fronteiras de certas práticas locais, processo designado por Boaventura Santos (2004) como localismos globalizados, ou seja, a imposição dissimulada de aspetos culturais, económicos, sociais e políticos do ocidente, principalmente, para o resto do mundo por intermédio de uma agenda bem estruturada e financiada. Tomando as expressões de Ball (2001, p.101), “unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico”.

No que diz respeito aos efeitos da globalização sobre a educação tomaremos a sugestão de Dale (2004) no sentido de especificar-se a natureza da globalização, delimitar o conceito de educação, descrever a forma como a educação é afetada, e, finalmente, especificar as mudanças que, por consequência, podem emergir dentro do setor da educação. Faremos, ainda, uma incursão nos escritos de Antunes (2004) e Ball (2001) relativos ao papel de algumas instituições internacionais, quer regionais ou mundiais na elaboração e implementação de políticas públicas educativas.

Duas teorias parecem-nos úteis para a discussão sobre a fonte e processos de conceção de políticas educativas. A primeira, apresentada por John Meyer, colegas e estudantes, denominada “Cultura Educacional Mundial Comum” e, a segunda, proposta por Roger Dale, sob o nome de “Agenda Global Estruturada para a Educação”. Tanto a primeira teoria quanto a segunda defendem que a conceção das políticas educativas é fortemente influenciada por forças externas aos Estados-nação embora, no caso da primeira, tais forças representem uma “Comunidade Internacional” e, no caso da segunda, aquelas forças sejam especialmente económicas que operam no espaço supra e transnacional, visando ultrapassar os limites nacionais e criar relações, que as favoreçam, entre os Estados-nação (Dale, 2004).

Nos termos da primeira teoria, a conceção dos sistemas de educação dos Estados-nação e as categorias curriculares que os compõem não se explicam a partir dos diversos fatores nacionais. Como existem modelos universais de sociedade, de estado e de educação, é a partir destes que aqueles sistemas e suas categorias curriculares se explicam. O massivo e rápido alargamento

dos sistemas educativos nacionais e o fato de operarem sob categorias curriculares similares, senão mesmo, iguais, independentemente dos contextos locais, demonstra a validade da teoria da “Cultura Educacional Mundial”. A título de exemplo referir que tanto a Lei de Bases do Sistema de Ensino, quanto o Estatuto da Carreira Docente de Angola são similares aos de Portugal. Tal realidade induz-nos a pensar que tanto Angola quanto Portugal vivem os mesmos problemas educativos e, por conta disso, podem socorrer-se da mesma solução encontrada por reflexo a partir de uma cultura universalística dominante. Contrariamente, o defensor da “Agenda Global Estruturada para a Educação” entende que a força motriz da globalização é a mudança da economia capitalista. Ela usa os Estados-nação como mediadores no estabelecimento dos seus efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (Dale, 2004). Primeiro porque uma comunidade internacional é, essencialmente, uma emanção dos Estados-nação enquanto espaço para busca de consensos sobre problemas que os ultrapassam individualmente ou que colocam em contato vários Estados-nação, pressupondo, nesta senda, que uma cultura universal seria tão diversificada quanto o número de Estados-nação que compreendem a comunidade internacional. Segundo, dado os diferentes níveis de desenvolvimento de cada um dos Estados-nação, os seus sistemas educativos e respectivas categorias curriculares estariam distantes da semelhança, sendo, então, justificado tal isomorfismo na expansão do sistema capitalista que deverá ter, necessariamente, os sistemas educativos locais como mediadores para sua implantação e sobrevivência. Logo, num mundo pretensamente globalizado as políticas públicas no geral e no setor da educação em particular não são, como antes eram e deviam ser, uma questão interna aos Estados, acabando por ser versões interpretadas a partir de ideologias, valores e culturas ocidentais, tal como reconhecem Lima & Afonso (2002, p.8):

“acompanhado de perto os calendários, as agendas propostas e os discursos justificativos de uma boa parte das reformas da educação pública que ocorreram nos países centrais a partir do início da década de 80, podemos concluir que as políticas educativas em Portugal têm vindo a ser propostas, discutidas e promulgadas num novo contexto marcada pela produção de ideologias aparentemente universais, ainda que muitas vezes sejam apenas particularismos reproduzidos à escala mundial, isto é, localismos globalizados.”

Outro aspeto importante nas duas teorias é a compreensão sobre educação. Meyer e compa-

nheiros tendem a reduzi-la ao somatório entre escola e categorias curriculares. Não se debruçam sobre a capacidade dos sistemas de educação nem sobre a forma como são coordenados (governança educativa). Ora, esta forma simplista de reduzir a educação ao seu mandato não possibilita a discussão tendente a esclarecer questões relativas aos objetivos da educação e aos seus destinatários. Só uma análise daquelas questões possibilitam-nos aferir a capacidade dos sistemas educativos atuais de sanar um dos maiores males da modernidade ocidental: a crescente desigualdade tanto a nível global e nacional. Para tal é preciso contrariar a tendência atual de tornar o debate educativo uma questão exclusivamente político-normativa e de regime, moldando e limitando o conteúdo e os processos da educação pelas políticas educativas, um fenómeno, também, reconhecido por Lima e Afonso (2002, p.9) e expresso nos seguintes termos:

“paradoxalmente, vem-se assistindo ao longo dos últimos anos a uma crescente miscigenação, quando não mesmo a uma relativa inversão, tornando-se cada vez mais significativa a presença do discurso científico e das respectivas marcas teóricas e conceptuais na produção e circulação de discursos políticos e normativos, especialmente em textos legislativos, de regulamentação e outros de tipo injuntivo, ao passo que a sua discussão pública e sobretudo a sua observação e análise em termos académicos parece, pelo contrário, conceder maior protagonismo à ideologização e ao debate político-normativo, predominantemente orientado por categorias político-ideológicas mais típicas da acção política e dos seus confrontos”.

Chegados até aqui, importa, posteriormente, sabermos como é que surgiu o isomorfismo dos sistemas de educação e suas categorias curriculares? Meyer e companheiros apresentam-nos uma explicação que parte de uma legitimação auto-gerada. Dale (2004, p.448) enquadrar-nos numa teoria que denominou de “teoria da agência” e descreve-a da seguinte forma:

“trata-se de uma teoria da agência muito fraca que sugere que a escolarização se expandiu por osmose, ou pelo menos através de uma espontaneidade que não parece requerer qualquer explicação, sendo elaborada frequentemente através de uma ênfase no processo e conteúdo de legitimação”.

Um elemento importante da teoria da agência relaciona-se com uma série de categorias racionais unificadas e universais veiculadas por um determinado número de cientistas e profissionais,

nos quais os Estados-nação “reconhecem” autoridade para a conseqüente legitimação das políticas educativas concebidas a partir destas relações. À bônus da verdade impõe-se dizer que a autoridade científica emana da ciência e não de cientistas que, no caso particular, têm compromisso com a expansão do capitalismo e da racionalidade ocidentais. Acrescenta-se a isso o fato de Meyer ter reconhecido que os Estados dominantes (quer dizer ocidentais) imprimem uma forte influência no processo de concepção das políticas de outros Estados não dominantes.

Procuraremos demonstrar mais adiante, que não se trata de uma adesão espontânea por parte dos Estados, nem tão pouco de interpretações locais de categorias curriculares universalmente existentes. São as organizações internacionais revestidas de uma imagem universal que desempenham um papel importantíssimo na proliferação da Cultura Educativa Mundial Comum.

A união europeia, segundo Antunes (2004), tem vindo a desempenhar um papel ativo na concepção de políticas sociais, no geral, e educativas, em particular no âmbito de um processo de integração europeia desde a segunda metade dos anos oitenta do século passado. Aquilo a que a autora que estamos referenciando chamou de “europeização” das políticas educativas obedece a três objetivos principais: definir agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação; estabelecer uma agenda e uma política comunitária para a educação; e, recontextualizar as políticas comunitárias.

O Banco Mundial e o FMI, no entendimento de Dale (2004), tem estado a condicionar o financiamento da educação a aceitação de certas estratégias como o ajustamento dos impostos e a redução do investimento público, com grande referência a educação, o que condiciona em grande medida a educação daqueles que não podem comprar a sua educação, tornando a escola pública refém de uma incapacidade de cumprir com o seus mandatos. De forma clara, percebe-se que a expansão de uma “Cultura Educativa Mundial Comum” não é promovida cognitivamente mas politicamente pelos Estados-nação numa situação de vulnerabilidade, fazendo com que não ocorra, efetivamente, uma expansão da escolarização ou das categorias curriculares;

A UNESCO, tem sido o organismo internacional que disponibiliza ajuda de peritos e mobilização de recursos financeiros nos casos em que os Estados-nação tenham dificuldades de implementar as políticas (educativas) concebidas ao nível supranacional, tornando aquelas pressões mais

suaves na medida em que ela (UNESCO) vai transmitindo aos Estados-nação (em desenvolvimento) uma espécie de necessidade de uma política de ciência.

2.2. O público e o privado: Diálogos

A partir dos anos noventa do século passado, fruto das reclamações dos cidadãos em relação às políticas de privatização na educação, os agentes do neoliberalismo começaram a procurar novas formas subtis de capturar o residual Estado do Bem-Estar num projeto cunhado por Kooiman (1993) de pós consenso de Washington.

As Parcerias Público Privadas (PPP) são uma das novas formas de desmobilização do Estado na tentativa de expulsá-lo da posição tradicional de garante da realização da justiça social e da manutenção da esfera pública. A expressão “Parcerias Público Privadas” à primeira leitura suscita a percepção de que o Público e o Privado andavam, anteriormente, de costas viradas. Também levanta o entendimento de uma certa discriminação (eliminação) da cidadania enquanto um dos pilares da projeção da vida social, pois, no binómio “público-privado” o primeiro termo significa governo e segundo, empresas.

Nesta relação entre o governo e as empresas, denominada por Hood (1991) de “Nova Gestão Pública”, são introduzidas novas técnicas como metas de desempenho, autonomia na gestão, pré determinação de padrões e indicadores, avaliação baseada em resultados, auditoria e a transferência de uma gama de atividades, anteriormente, exclusivas ao Estado, como a segurança, por exemplo, para entes privados.

Enquanto autores como Patrinos et al (2009) vêem na Nova Gestão Pública um inovador mecanismo de financiamento dos serviços públicos combinando o que há de melhor no público e no privado, autores como Hatcher (2006) compreendem que tal modelo de gestão da coisa pública não passa de uma forma aparentemente mais simpática de implantar a agenda neoliberal que tudo pretende privatizar.

No Setor da Educação a agenda neoliberal na Nova Gestão Pública projetou-se de forma própria em função do estágio de desenvolvimento económico de cada país. Nos Estados Unidos de América, no Reino Unido e Canadá, a estratégia cingiu-se à introdução de mecanismos de con-

corrência e políticas de escolha parental, de acordo com Chubb e Moe (1988) e Dale (1997), em que a acomodação dos interesses das empresas residiu na aquisição de direitos exclusivos de comercialização de determinados serviços como refrigerantes, materiais escolares e outros; no caso de Angola, podemos referir-nos a merenda escolar para o ensino primário, tal como escreveu Molnar (2006). Este processo ocorreu no âmbito das reformas educativas, naqueles países, e no contato por vezes mediado entre governos e empresas públicas sem o mínimo de consulta e participação democrática.

Um desses mediadores é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que introduziu mecanismos de descentralização e autonomia como antídotos à pesada burocracia estatal e parentocracia. Tal como a descreve Brown (1990), a escolha da escola por parte dos pais faz com que o sucesso escolar e o futuro da criança não dependam da sua capacidade em superar-se com a aprendizagem mas, da riqueza ou não cultural e económica da família. Nesta base, as escolas competirão por alunos menos problemáticos, deixando a classe pobre e os alunos com necessidades educativas especiais em desvantagem, tanto no que diz respeito ao acesso escolar quanto a qualidade de ensino.

Nos países não desenvolvidos como os da África Austral por exemplo, da qual Angola faz parte, o primeiro passo da agenda neoliberal foi a iniciação em lições sobre o livre mercado. Quase todos os países dessa sub região africana, na década de noventa do século passado carregavam o pesado fardo da reconstrução de infra-estruturas (coloniais) destruídas durante as guerras de libertação, enquanto marcavam passos tímidos em direção ao multipartidarismo e a democracia, depois de uma experiência frustrante resultante da implantação do socialismo do tipo soviético (antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas).

Nesta altura, a falta de quadros em todos os setores da vida política, social e económica era gritante (não melhorou tanto) constituindo-se num mercado fértil para a formação. Como existia por parte de alguns políticos um grau de saudosismo (acreditavam que o socialismo era a melhor via) e, conseqüentemente, uma aversão ao imperialismo capitalista, os Estados ocidentais evitaram o confronto direto, utilizando as instituições financeiras internacionais na qualidade de credores no tocante a dívida externa desses países, sob o pretexto de ajudá-los (os devedores) a alavancarem as suas economias por formas a pagarem as suas dívidas, tal como escreve Sa-

moff (1994). Usaram, também, algumas agências das Nações Unidas, com principal realce para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tal como concorda Bull (2010), cujas primeiras aulas corresponderam à um ajuste estrutural que incluiu a descentralização, privatizações, cobranças de taxas, cortes orçamentais nos setores da educação e saúde, assim como a abertura ao setor empresarial privado. As consequências daquelas aprendizagens foram muito prejudiciais para os sistemas de ensino, perdendo qualidade e carecendo de capacidade ao mesmo tempo em que as assimetrias sociais agudizavam-se de acordo com o testemunho de Bonal (2002).

De uma forma geral, as parcerias público privadas foram impulsionadas pelos Dez Princípios do Pacto Global das Nações Unidas, cujo realce pende para o mercado e o empreendedorismo de acordo com Bull (2010).

As parcerias público privadas em educação, de acordo com Ball (2007) cruzam todo o setor partindo da construção, gestão e manutenção de infra-estruturas, passando pela mobilização de recursos, prestação de serviços e defesa de políticas. No entanto, apesar de sua aparente simpatia, os seus percursores atuais partilham o mesmo discurso dos neoliberais e neoconservadores: a ineficiência do Estado quanto aos primeiros e a sobrecarga orçamental do Estado em favor dos ociosos, quanto aos últimos. Organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais e universidades de impacto global, como o Banco Mundial, o Banco Asiático de Desenvolvimento, o International Finance Corporation, o Centro de Professores Britânicos e a Universidade de Havard têm sido, entre outros, os principais dinamizadores da implantação das parcerias público privadas no setor da educação.

Essas organizações fizeram desde 2000, pelo menos, oito publicações muito divulgadas e das mais conhecidas sobre as parcerias público privadas em educação, entre as quais podemos citar o relatório muito disseminado pelo Banco Mundial, intitulado “o papel e o impacto das Parcerias Público Privadas em Educação”, lançado em 2009. As publicações ora referidas contaram com a participação de académicos e profissionais do setor económico e financeiro de reconhecida experiência como Harry Patrinos, economista sénior de educação do Banco Mundial, Norman LaRocque, ex diretor de finanças da consultora Anderson Consulting, Michael Latham,

assessor dos serviços de educação do Centro de Professores Britânicos, para citar apenas alguns.

Percebe-se, sem necessidade de um esforço hermenêutico, que estes agentes entendem a educação como um bem de consumo, cujo principal consumidor é o aluno que o adquire mediante a escolha dos pais. Neste termos, e segundo Osborne e Goebler (1992), não faz sentido que o governo ofereça a educação em situação de monopólio. Sendo um setor de concorrência permanente, o governo deve posicionar-se como financiador e orientador de políticas deixando para as empresas privadas a prestação do serviço.

Em termos de estratégias de implantação das parcerias público privadas em educação, por forma a que os Estados possam controlar, regular e sancionar os parceiros menos eficientes, seria necessário criar, entre outras, duas agências:

(i) Uma autônoma, cuja finalidade resume-se na garantia da qualidade. Ela teria de determinar os resultados que as escolas devem alcançar e elaborar os respectivos indicadores sem, no entanto, indicar os caminhos para atingi-los, ficando, esse aspeto, sob responsabilidade do prestador de serviço.

(ii) Outra, com a função de contactar e contratar. Ou seja, responsável pelo diálogo público-privado.

Finalmente, num processo que se espera claro, aberto, transparente e competitivo, realiza-se a licitação dos prestadores privados, de acordo com LaRocque (2008), IFC (2001) e Patrinos et al (2009).

As publicações a que nos referimos atrás estão cheias de exemplos criteriosamente seleccionados e arrumados para darem certo; a forma como o poder público deve atuar para o sucesso das parcerias público privadas está bem detalhada, faltando apenas o mais importante: explicar como é que as empresas (parceiros privados) contribuem para o bem comum e a justiça social, entendidos como mais e melhor acesso a educação, equidade e redução da pobreza.

Num país como Angola, em que a qualidade de ensino é baixa, o acesso à escola é insatisfatório e a função pública camalea na prestação dos serviços básicos, ideias neoliberais encontram

terreno fértil, principalmente quando apresentadas por agências das Nações Unidas, porque são vistas como credíveis, cujas estratégias e políticas são baseadas no conhecimento científico e na experiência de seus membros e, principalmente, porque muitos acreditam que elas não são veículos de interesses das potências económicas ocidentais. Acresce-se à esse contexto uma sociedade que luta pelo trabalho numa democracia nascente e já governada. Assim, a resistência e inversão da investida neoliberal clama por uma cidadania forte e atuante.

Ao longo deste capítulo procuramos expôr as tendências internacionais que enformam a elaboração das políticas públicas no geral e no setor da educação em particular, assumindo que, ao invés de fundamentarem-se em realidades endógenas, fazem-no partindo da racionalidade economicista ocidental com vista a preparar espaços de expansão do capitalismo.

Foi, também, nosso propósito especificar os conceitos de educação e de mercado, demonstrar com base em referência a estudos e teorias da sociologia da educação que existe um mercado educacional, mediante identificação de alguns dos seus elementos, nomeadamente, a competição, a avaliação do desempenho com foco em resultados mensuráveis.

Através do recurso as teorias de Meyer e Dale, concluímos que contrariamente a existência de uma “cultura educacional mundial comum” existe, de facto, uma “agenda global estruturada para a educação”, cujos veículos são as organizações internacionais de dimensão universal e continental como a União Europeia, o Banco Mundial e o FMI e a UNESCO, e que existe uma tendência para despolitizar o discurso sobre educação, desproblematizá-lo e deslocar o centro dos debates dos espaços locais ou internos aos Estados-nação, para arenas supranacionais, cujos principais protagonistas são políticos e juristas.

Finalmente, procuramos situar as Parcerias Público-Privadas não como uma nova forma de diálogo entre o público e o privado, mas como uma ferramenta inovadora para a implantação da agenda neoliberal, no seguimento do consenso de washington. Essas parcerias, no ramo da educação têm estabelecido estratégias que se harmonizam com o nível de desenvolvimento de cada país. Como forma de “respeitar” a soberania dos Estados, a agenda a que nos referimos tem sido interpretada e implantada por organizações internacionais que temos vindo a mencionar com suporte de um grupo especial de economistas, juristas e pedagogos.

CAPITULO II: A ESCOLA E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL

1. Democratização da educação e acepções da igualdade

Democratizar a educação é, numa demarcação conceptual, possibilitar o acesso aos benefícios deste bem comum, educação, a todos os membros da comunidade em que tal desiderato é assumido, sem quaisquer distinções. Isso implica o estabelecimento de determinados pressupostos políticos, económicos, sociais e culturais.

No âmbito político é necessário que a matriz ideológica seja compatível. Ou seja, incorpore pressupostos legais que possibilitem uma educação democratizada; no âmbito económico, as infra-estruturas e os recursos que tornam possível a democratização do ensino têm de responder à demanda. Quer dizer, terem capacidade para albergar todos os atores da educação; social e culturalmente, devem existir mecanismos que afastem prováveis elementos impeditivos, como a religião, a raça, etc, do processo de democratização da educação. Assim, a democratização do ensino, no discurso neoliberal, deverá incorporar, incondicionalmente, três pilares:

1. Universalidade:
2. Obrigatoriedade:
3. Gratuitidade

Estabelecidas estas condições crê-se que uma educação democratizada poderá possibilitar uma expressão livre, uma apreensão dos conhecimentos e códigos que concorram para uma inserção social bem sucedida e uma participação consciente nas lutas sociais. A obrigatoriedade e a gratuitidade poderão garantir uma permanência da comunidade estudantil, no sistema de educação por um período mínimo de nove anos, de acordo com o texto constitucional de Angola, e dose anos de acordo com a Lei sobre o sistema de educação e ensino aprovado em dois mil e dezasseis, sem o obstáculo das condições económicas, ou seja, sem pagamento pelo serviço.

Ficam, desde logo, excluídas do conceito de democratização da educação a possibilidade de participação influenciadora das comunidades, líderes, pais e outros atores que mesmo não agindo directamente no campo da educação, têm neste setor interesses sagrados. É com os termos de democratização da educação como mera massificação do acesso à educação, que alguns

estudiosos da sociologia da educação não concordam. Por exemplo, Rawls (2002), com o qual concordamos, sugere que a democratização da educação, nesse caso, deve incorporar pelo menos três princípios, sendo o da liberdade, o da diferença e o da reparação. Porque, logicamente, em sociedades, a partida, desiguais, será necessário, para além do acesso igual e não pago, estabelecer mecanismo que detetem as diferenças dos que acedem a escola, porque transportam capital diferente, que pode favorecer ou não, a partida, o seu sucesso na escola, nos termos de Bourdieu e Passeron (1964) e estratégias que possam, em forma de reparação, corrigir o máximo possível tais diferenças.

Ora, para que qualquer plano orientador estabelecido para um dado setor da vida social possa ser realizado, é importante que se elabore uma política de suporte. No caso da democratização da educação é imperioso que exista uma política educativa que abra espaços de realização da democracia. Importa, a esse respeito, frisar também, que a partir dos anos oitenta do século passado as políticas públicas no ramo da educação têm vindo a ser (re)desenhadas de uma forma diferente. Usando o mesmo termo *democracia* mas agregado à outras operações de preponderância mercantilista como a permissão de operadores privados e da livre escolha das escolas por parte das famílias. De acordo com Lima & Afonso (2002), a democratização da educação passou a fundamentar-se numa ideologia de mercado.

A busca por uma educação democratizada é mais antiga do que a aparição do próprio projeto, pois insere-se na emergência da luta contra os Estados monárquicos e o monopólio católico sobre a educação na idade média. No entanto, entendemos, que só se pode falar rigorosamente do estabelecimento, mesmo que formal, de uma educação pública, a partir do século dezanove e, no caso de Portugal de que Angola era parte integrante, nos marcos de três momentos históricos fundamentais: 1º. As reformas de Passos Manuel ocorridas no pós-revolução de 1820; 2º. Com a constitucionalização do ensino primário obrigatório e gratuito em 1910; e 3º. Após o 25 de Abril de 1974, com o estabelecimento do Estado Democrático.

Esses três momentos foram, claramente, de intensa luta política de ideias. De um lado, a luta pela promoção do liberalismo em detrimento do reinante absolutismo, do outro, a introdução do republicanismo em substituição da monarquia e, também, a opção pelo regime democrático ao

invés do autoritarismo de Salazar. A educação foi, ao longo dessas odisséias, o meio preferencial utilizado pelos movimentos. A luta a que nos referimos tinha como finalidade, o estabelecimento de uma democracia de massas que passou a ser, habilmente, manipulada pela classe dominante, transformando-a numa democracia formal adicionada a uma igualdade civil, tal como afirmam Lima & Afonso (2002).

A partir de 1826, com a carta constitucional, no parágrafo 30 do artigo 145º em que se estabelecia uma instrução primária gratuita a todos os cidadãos até antes da Constituição de 1976, Portugal trilhou, formalmente, o caminho da democratização em que a Educação era entendida como um direito, embora a universalidade, a gratuidade e obrigatoriedade não estivessem em combinação. Por exemplo, a carta constitucional de 1826 não considerava a educação obrigatória apesar de gratuita, passando a sê-lo com base no texto do segundo parágrafo do artigo 3º do título II, “dos direitos e garantias individuais” da Constituição de 1911.

Diferentemente, a Constituição Portuguesa de 1976 já continha os três conceitos-chave da educação democratizada baseada em valores de mercado porquanto estabelecia, nos números 1 e 2 do artigo 73º o acesso universal, obrigatório e gratuito ao ensino básico.

Em Angola, na altura, parte integrante de Portugal, o ensino oficial foi decretado somente no ano de 1845, e só nas cidades de Luanda e Benguela viam-se crianças mestiças e negras nas escolas de ler, escrever e contar.

No tocante aos efeitos práticos, para Angola, da democratização legal da educação, dois acontecimentos históricos são dignos de menção:

- a) A possibilidade de ser, legalmente, considerado europeu, civilizado portanto, com o estatuto de *assimilado* em altura da instauração do Estado Novo Português sustentado pela Constituição de 1933;
- b) A abolição da Lei do Indigenato, a 6 de Setembro de 1961, resultante da pressão da comunidade internacional e do ressurgir e intensificar da guerra, momento em que o Professor Adriano Moreira era Ministro do Ultramar.

O estatuto de assimilado só podia ser obtido aos dezoito anos de idade, aliado a capacidade de leitura, escrita, alguma fluência em língua portuguesa, trabalhar em regime de assalariado, comer, vestir e professar a religião portuguesa (católica), não constar dos registos policiais e manter um padrão e estilo de vida do tipo europeu.

A esse respeito, os censos populacionais de 1940 e 1950 tinham registado 3.665.829 negros, 28.035 mestiços e 78.826 brancos dos quais 0,7% dos negros era civilizada, educada portanto, 88,8% dos mestiços era, igualmente, civilizada e 100% dos brancos era civilizado. De notar que um português de origem europeia era considerado civilizado mesmo sem ter frequentado a escola, pois, de acordo com Zau (2007), em 1950, quase metade dos brancos da colónia angolana com cinco ou mais anos de idade nunca tinha frequentado a escola. Em 1956, o ensino primário contava apenas com 14.898 alunos no ensino primário, dos quais mais de dois terços eram de origem europeia.

Em 1961, o governo português, preocupado com as consequências da guerra, procurou estender a rede escolar por todo o território angolano como forma de promover e divulgar a língua e cultura portuguesas por um maior número de angolanos possível, mas os efeitos práticos de todas essas estratégias eram de todo péssimos. Em 1973 haviam somente 512.942 alunos em todo o ensino primário em Angola, um terço dos quais era de origem portuguesa, de acordo com Zau (2007).

Como dito acima, o discurso sobre a democratização da educação circunda três conceitos-chave, quais sejam, a universalidade, a gratuitidade e a obrigatoriedade. Assim, uma maioria bem sustentada económica e politicamente, cujos textos preenchem as primeiras páginas das revistas científicas e está bem representada nos organismos internacionais de carácter regional e mundial como a OCDE, a União Europeia e a UNESCO vão procurando transmitir e forçar o entendimento segundo o qual, basta que haja oportunidades de acesso à educação sem custo económico para que a permanência à margem do sistema educativo seja imputada aos próprios cidadãos ausentes.

É fundamental assinalar que o movimento de democratização da educação visava fins diversos dos atuais, num contexto, também diferente. Embora numa sociedade de desigualdades e de clara distinção entre classes (operária e burguesa), a escolarização tinha como finalidade, entre outras, a criação de uma consciência patriótica, de laicização da vida social e política, em fim, da edificação e afirmação de uma sociedade de direitos e fundada na razão. Essa visão em relação à escola, acrescida ao contexto de produção de poucos diplomas escolares em relação a disponibilidade de vagas para emprego, acabou protegendo-a. Tal como diz Dubet (2003: 56):

“uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva” segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo”.

A verdade demonstrada no dia a dia educativo é muito diferente. A educação não atinge o estatuto de direito humano universal. Permanece como um instrumento de legitimação da ordem social e um espaço de legitimação de uma socialização elitista e autoritária à mercê dos interesses dominantes, nos termos de Lima & Afonso (2002). Com intensidade, a educação continua a servir os interesses da burguesia. Dessa forma, a educação é vista como um novo mercado e o Estado como um operador em situação de monopólio. Não se trata, portanto, de entender o Estado no seu dever de realizar o direito à educação mas como *vendedor/distribuidor* exclusivo da educação, por isso, violador de direitos constitucionalmente consagrados como a liberdade de escolha e a livre iniciativa económica privada, tal como descreve Patacho (2013).

Na Angola independente, por exemplo, a preocupação com o elevado nível de analfabetismo herdado da governação colonial preocupou, desde cedo, a Administração do MPLA, partido governante desde 1975. Em consequência de tal preocupação foi realizado um diagnóstico representativo do sistema educativo nacional, pelo Ministério da Educação, cujo prognóstico compreendia uma série de ações a médio, curto e longo prazo relacionadas ao perfil do corpo docente, a reformulação curricular, o calendário escolar, o sistema de avaliação, o plano de estudos, etc.

Foram definidas as bases económicas e financeiras, humanas e materiais para que de forma faseada fosse revitalizado o sistema de educação e o ensino fosse um bem acessível a todos os angolanos tal como diz Zau (2007). Sem realizar uma análise profunda das referidas bases, por não ser a finalidade do presente trabalho, pode-se dizer que estavam salvaguardados os três conceitos-chave da democratização do ensino. Porém, um aspecto cultural de capital importância foi ignorado e as consequências de tal ignorância perseguem, na sombra, o projeto educativo nacional, tornando-o inacessível à uma maioria de angolanos: A LÍNGUA de ensino.

O projeto educativo estabeleceu a língua portuguesa como a única língua de ensino. Esta não é falada pela maior parte da população de um país plurilingue como Angola. A maior parte das línguas africanas faladas em Angola são de origem bantu, a língua portuguesa é de origem latina. Aspectos socioculturais específicos cruzam este projeto educativo, tornando a ideia de democratização, uma mera intenção. Em rigor, se o sistema de ensino estiver fundado, exclusivamente, na língua portuguesa e não num plurilinguismo que admite o uso de língua africana, a educação em Angola passa a representar um obstáculo ao sucesso escolar, porque uma larga maioria de angolanos não usa a língua portuguesa no seu cotidiano (Augusto, 2013). Consequentemente, o sistema descriminará os que não falam a língua oficial do ensino, condenando-os ao fracasso antes de estarem inseridos no sistema de ensino e irá aculturar (forçar a adopção da língua portuguesa) os que lutam para aprender a língua portuguesa, por entenderem que sem ela não terão acesso a educação e sem esta permanecerão incapazes de realizarem-se como cidadãos, participando activamente da vida em sociedade, tal como afirmam Silva e Carvalho (2009, p. 2405), dizendo que “o ensino é realizado em língua portuguesa, o que produz interferências na aprendizagem das crianças cuja língua materna é uma língua bantu”.

Neste caso, uma democratização da educação em Angola não se realiza apenas com a equação da universalidade, da gratuidade e da obrigatoriedade. Há outros aspetos fundamentais a ter em consideração. A língua é apenas um deles. Aliás, esta é a realidade de todos os países africanos anteriormente colonizados por Portugal, com excepção de Cabo Verde, cuja língua de ensino é o crioulo. Esta é, em nosso ver, uma das justificações do estágio de desenvolvimento não só educativo mas político e económico desse país africano.

Infelizmente, a atual Lei de Bases do Sistema de Educação - Lei 13/01 mantém como língua de ensino, o português. Essa dicotomia inviabiliza a democratização da educação pois, não se pode assumir que tanto as crianças que têm a língua portuguesa como língua primeira, quanto aquelas que só a utilizam no pouco tempo de permanência na sala de aulas, porque fora dela falam em língua africana, aprendam em igualdade de circunstâncias. Atualmente, o uso da língua portuguesa é expressivo em Luanda, pois, tal como ensina Augusto (2013, p. 30):

“nowadays, available statistics estimate that 30% of Angolans have Portuguese as their first language. However, the data reveal that the largest proportion—60% of people who have acquired Portuguese as their first language is concentrated in Luanda (INE, 2006) representing a 10% growth in a period of 10 years. The national average of the number of Portuguese speakers grows 1% a year³”.

Esse obstáculo sociocultural não se verifica apenas no caso de Angola. O desafio da escolarização de minorias étnicas de nativos ou emigrantes é uma realidade das escolas portuguesas e brasileiras, para citar apenas algumas realidade não africanas.

Com alguma honestidade argumentativa podemos entender que as dificuldades em alcançar o ideário de educação para todos ou a democratização da educação, no caso de Angola, não resulta apenas da longa guerra civil que o país viveu, das limitações académicas e pedagógicas dos docentes, da insuficiência de material didático, do número reduzido de escolas e, ou de outros recursos. É, essencialmente, consequência da falta de adopção de políticas educativas dialogadas, com foco nas realidades políticas, económicas e socioculturais concretas (Augusto, 2013).

O trinómio, Universalidade, gratuidade e obrigatoriedade tem vindo a ser apregoado por uma larga nata de sociólogos da educação como resultando em igualdade. Com tal trinómio, os membros de uma dada sociedade estariam, supostamente, protegidos pelo princípio da igualdade de acesso a educação.

³ “Hoje, a estatística disponível estima que 30% de angolanos têm o português como sua língua primeira. Porém, os dados revelam que a larga porção - 60% de pessoas que tem no português a sua língua primeira está concentrada em Luanda (INE, 2006) representando um crescimento de 10% em 10 anos. A média nacional de crescimento de falantes do português cresce 1% ao ano” (tradução do autor).

Quando em capítulo anterior referíamos-nos à infestação do discurso educativo por uma racionalidade jurídico formal, o fazíamos, também, tendo em conta o valor semântico da expressão *igualdade*. Embora seja, o princípio da igualdade, um tema debatido, maioritariamente, no ramo das ciências jurídicas, é unânime a percepção da sua transversalidade. Académicos de outros ramos do saber têm tratado esse tema usando o seu antónimo: desigualdade. Veja-se, por exemplo, o extrato do texto de Giddens (2009) “a desigualdade social é uma das questões em que se fundou a sociologia...isto geralmente significava estudar os processos internos que produziam desigualdade”.

Do ponto de vista da percepção e da dogmática, existem, no âmbito do direito, pelo menos, três acepções do princípio da igualdade. Portanto, o artigo 23º da Constituição da República de Angola pode estar a fazer menção a igualdade formal, a igualdade material ou ao projeto real de realização da justiça social. Geralmente, o princípio da igualdade vem sendo tratado na ótica jurídico formal, ou seja, igualdade perante a lei, sendo ignoradas as outras acepções, igualdade material e a realização da justiça social, pelo legislador infraconstitucional de acordo com Rocha (1996). É fundamental entender que para lá do acesso igual, por todos, à educação impõe-se, na esfera do Estado, a adoção de mecanismos que estimulem o estabelecimento de uma igualdade real e efetiva não apenas do acesso mas do usufruto dos benefícios da educação. Embora seja, utópica a igualdade material absoluta o Estado deve sentir-se responsável pela busca de uma maior isonomia entre todos os membros da mesma comunidade, o que, via de regra, resume-se numa maior proteção aos mais fracos.

Não se pode, no caso de Angola, falar-se em democratização da educação com base no trinómio que vimos mencionando pelo simples facto de a língua de ensino constituir um obstáculo no usufruto do direito à educação. Sem comunicação não pode haver educação, sem cooperação cultural não pode haver educação. Basta uma atenção *ipsa letiris* do número 2 do artigo 23º da Constituição da República de Angola, “ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua...língua...condição económica ou social ou profissão”, para percebermos que o Estado tem de desenvolver ações específicas tendentes a reduzir as desigualdades existentes. As ações, no caso do nosso estudo, devem ser desenvolvidas no âmbito das políticas educativas cuja finalidade seja a correção das distorções

existentes. O estabelecimento de mais de uma língua de ensino, por exemplo, é uma ação afirmativa que podia ser adoptada (Augusto, 2012).

Há, também, que alargar o conceito de igualdade de oportunidades no sentido de torná-la distributiva (Dubet, 1987), porque se a escola recebe todos, considerando-os em igualdade de circunstâncias, deverá fazer com que o sucesso seja, também, democratizado. Ou seja, garantir que a maior parte dos estudantes tenham sucesso. Isso implicaria, para todos os sistemas de educação, no geral e o angolano, em particular, uma reflexão profunda sobre a sua organização, o conteúdo curricular, a formação dos professores, a participação das famílias, a contribuição do setor económico, o impacto dos resultados escolares, pois, tal como diz Dubet (2004, p. 108):

“l'idéal méritocratique consiste à égaliser les conditions de la formation et de la sélection [...] Même si l'école était capable de traiter les élèves manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers des élèves inégaux ne pourrait que consacrer leurs inégalités [...] La réduction des inégalités passe donc d'abord par une obsession de l'efficacité pédagogique, qu'on ne saurait par conséquent considérer comme une dérive « libérale », mais qui constitue une exigence impérieuse envers les plus faibles. [par exemple] si l'on veut que les bons élèves de banlieue entrent dans les grandes Écoles, il faut des préparations spécifiques, ou encore, si l'on veut que tous sachent lire, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs pédagogiques spécifiques dans certaines écoles”.

Portanto, não basta que o Estado promova políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório e gratuito, nos termos definidos por lei (alínea g) do artigo 21º da CRA). É preciso que recorra às estratégias de discriminação positiva aplicadas aos casos concretos e de forma transitória tendo sempre em atenção o princípio da proporcionalidade para que sejam atenuadas as desigualdades por formas a que não se aceda apenas a educação mas, se usufruam os seus benefícios.

⁴ “o ideal meritocrático é igualar as condições de formação e seleção [...] Mesmo que a escola fosse capaz de tratar os alunos de maneira perfeitamente igual, esta igualdade de tratamento aos alunos desiguais só serviria para confirmar a sua desigualdade [...] a redução das desigualdades, portanto, passa por uma obsessão com a eficácia pedagógica, não podendo, consequentemente, ser considerada um desvio "deliberado", mas constitui uma exigência imperativa para o mais fraco. [por exemplo], se queremos que bons alunos do meio suburbano ingressem em grandes escolas, são necessárias preparações específicas, ou seja, se quisermos que todos saibam ler, é necessário desenvolver dispositivos pedagógicos específicos em certas escolas.” (tradução do autor)

Dessa forma, pode-se afirmar que num Estado Democrático e de Direito como o angolano, o princípio da igualdade constitui um instrumento de concretização da justiça social.

Ao terminar esse trecho, impõe-se reconhecer que a democratização da escola contribui, de forma decisiva, para a concretização da igualdade enquanto uma forma de identidade da modernidade. Ou seja, a igualdade Tocquevilliana é uma realidade, de acordo com Dubet (2001), porque é hoje visível que mais mulheres, por exemplo, acederam ao mercado de emprego, os direitos sexuais vão se afirmando pelo mundo fora, o acesso às oportunidades é igual, etc. No entanto, há setores do trabalho em que o número de mulheres é extremamente reduzido, a igualdade salarial no exercício da mesma actividade está, igualmente, distante.

2. As funções da escola: reprodução das desigualdades ou integração social?

Não iremos, por respeito à objetividade, (re)apresentar o conceito de escola pois, pretendemos, com o foco nos seus objetivos e resultados compreender a função dessa importantíssima instituição social. Na sociedade primitiva, os conhecimentos e experiências eram transmitidas de geração em geração, entre grupos. Quando os interesses comuns entre grupos, dão lugar a interesses distintos, surge a sociedade de classes e, com elas, surge a escola cuja finalidade era de promover os interesses da classe dominante, tal como ensina Ponce (1986, p. 25):

“com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade económica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas”.

Sob o controlo da aristocracia, a escola visava preparar a prole aristocrata para a governação e, nos casos específicos, organizar e treinar um exercito cuja responsabilidade principal era proteger o Estado aristocrático e participar da sua expansão mediante guerras.

Sob o domínio eclesiástico, a escola tinha uma função, fundamentalmente moralista sem, para tanto, deixar de servir os interesses da classe dominante, embora, tenha incorporado outro fim: a preparação do clero.

No decurso do século XIX, o mundo começa a ver surgir uma escola para todos, sem quaisquer distinção. Os Estados monárquicos deram lugar às Repúblicas, o absolutismo foi substituído pelo liberalismo e, ao invés do autoritarismo, surgiu a democracia. É nesse ambiente de mudanças políticas, económicas e sociais em que a escola é vista como uma instituição ligada à esses três vetores. Aliás, nos termos de Antunes (2007) são os três pilares, sob os quais assentam todos os projetos de políticas públicas e, tal como ensina Canário (2002) essa nova configuração social no século transformou a escola numa ordem política, económica e social.

Em Portugal, a escola pública surge com as reformas de Passos Manuel em 1820, embora um Estado democrático, se instale apenas após o 25 de Abril de 1974. Essa última data é percurso da estabelecimento da escola pública em Angola, pois embora alguns colonizados tivessem acesso ao ensino antes de 1975, a educação não era um bem comum. Portanto, só com a Lei constitucional de 1975, com a instituição de um Estado socialista e democrático, a educação se tornou num bem a que todos, por direito, teriam acesso.

No plano formal, facilmente se pode inferir que a escola é um espaço de promoção da integração social, desde logo pelo seu carácter universal, uniforme e homogéneo. Mas, como diz Freire (1973), a educação pode, a partir da sua operacionalização, gerar a desumanização ou emancipação social. Portanto, para que se percebam os resultados da educação é preciso perscrutar-lhe minuciosamente os processos endógenos.

A escola do século XIX, distante da tutela eclesiástica ficou organizada num sistema educativo de carácter nacional ao contrário das redes locais, sendo fundamental na promoção do liberalismo político pois, contava com um conjunto de funcionários controlados à uma escola nacional. Ao promover a ruptura com o local, a escola dá azo ao avanço do liberalismo económico. Participa da edificação da sociedade industrial orientada para o capitalismo de livre concorrência e prepara a sua mão de obra. Embora, do ponto de vista formal, em Angola se tenha optado por um modelo de economia planificada. Entenda-se formalmente, porque sempre existiu um mercado informal de livre concorrência. O extinto mercado do “roque santeiro”, até então o maior merca-

do aberto em África, é exemplo disso. Um sistema educativo nacional focado na preparação da mão de obra para o desenvolvimento da indústria, despoleta, logicamente, o exodus. As pessoas deslocam-se em direcção às zonas fabris, normalmente urbanas, desaparecendo as comunidades rurais e, conseqüentemente, a sua forma de organização, dando origem à uma racionalidade e organização social baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas, na disciplina, na quantificação do tempo e foco nos resultados da produção. A escola começa a incorporar uma espécie de taylorismo no seu modelo de administração, parafraseando Lima (2012) e Barroso (1995).

Tendo sido colocada numa posição dominante, com o objetivo de criar o Estado nacional e tendo sido usada para promover uma sociedade capitalista dividida entre empregadores e empregados, destruindo a solidariedade comunitária desses últimos, tornando-os mais móveis e flexíveis em favor do trabalho, nos termos de Magalhães e Stoer (2002), a escola, vista pelos seus resultados promoveu a desigualdade social.

A escola reproduz as desigualdades sociais em, pelo menos, dois níveis diferentes: Num primeiro nível, formal, a escola destrói, pela sua organização administrativa e curricular, o ideal de luta pela justiça social das classes dominadas porquanto são desassociadas ideologicamente ao assimilarem, pelo currículo, a lógica burguesa e reproduzem-na pela prática social, principalmente no relacionamento profissional, quando desqualifica o trabalho manual, característico à classe dominada e qualifica o trabalho intelectual, próprio a classe dominante. Ainda neste nível, fazendo jus aos ensinamentos de Baudelot e Establet (1971) a existência de uma rede escolar primária e profissional praticamente destinada a classe trabalhadora e outra secundária superior apropriada para a elite serve de confirmação ao que temos vindo a afirmar.

Noutro nível, o da práxis, as desigualdades reproduzem-se em primeiro lugar pela dificuldade do acesso ao ensino. A classe dominada não tem acesso ao ensino. Por exemplo, em Luanda, o foco habitacional do Zango, concebido para pessoas de baixa renda, deslocadas das consideradas zonas de risco, não têm instituições pré-escolares que são fundamentais para sucesso escolar nos níveis subsequentes, não tem número suficiente de escolas primárias nem secundárias, fazendo com que maior parte da população estudantil dessa zona se desloque para o foco habitacional do Kilamba, conhecida como a cidade do kilamba, concebida para pessoas de renda

média e alta, onde há mais escolas. Em segundo lugar, dentro da mesma escola os alunos encontram-se, geralmente, em situações iniciais desiguais, pois, para além do processo educativo ter sido organizado em favor da classe dominante, tal como ensina Bourdieu (1992), a maior parte dos alunos bem sucedidos recorre a outras fontes educativas fora do sistema educativo público, como os centros de explicações e de outras atividades extra escolares como dança, música, desporto e arte, parafraseando Palhares (2014). Essa práxis contraditória do sistema educativo que dá mais aos que mais têm e tira mais aos que nada têm é outra confirmação da função da escola como reprodutora das desigualdades. Ora, para que a educação promova a integração tem de fundar-se numa organização e currículo dialogados, capazes de entenderem e incorporarem as necessidades das classes dominadas, por formas a capacita-las a exercer funções acedidas pela classe dominante.

Enquanto o sistema educativo mantiver-se impávido ao desenvolvimento da parentocracia manifestada pela escolha da escola dos filhos pelos pais, mediante a qual escolhem, também, os colegas dos seus filhos, em detrimento do sistema do encaminhamento ou da carta escolar; enquanto o sistema educativo promover a autonomia da escola na base de uma ótica de mercado, forçando-as a concorrerem cada vez mais por melhores alunos pois estes atraem mais recursos financeiros para a escola, a escola nunca será uma instituição integradora nem constituirá a esperança para a edificação de uma sociedade menos desigual.

Um sistema educativo precursor da igualdade social precisa ter as suas políticas elaboradas no equilíbrio do tripé política, economia e sociedade, nos termos de Antunes (2004) e não dominada por uma lógica puramente económica e de concorrência. É preciso continuar a problematizar o futuro e encará-lo como moldável nos termos de Freire (2014) e relacionar permanentemente os projetos educativos com as questões sociais reinantes. Só dessa forma, a educação contará com agentes interessados em compreender a realidade e equacionar saberes comprometidos com os problemas quer de minorias como de maiorias. Pelo contrário, o mercado capturou a política e a sociedade, originando um sistema educativo distanciado da realidade ou, pelo menos, que a dissimula contradizendo o ideal de uma educação humanista e democrática.

Portanto, é importante promover uma educação emancipadora construída num processo colectivo, cuja base seja a reflexão sobre as possibilidades e necessidades de despertar a classe domi-

nada para a superação da sua condição social. Tal processo clama pela participação de todos, essencialmente dos atores educativos cuja escolha seja a transformação social, tendo as tensões sociais expressas pelas desigualdades sociais como base da sua ação.

3. A escola perante a produção de resultados: a expansão da meritocracia e a manutenção da classe média

Neste trecho do nosso trabalho científico vamos olhar para os resultados da atividade escolar. Vamos analisar as razões do sucesso e do insucesso escolar na sua relação com a ideologia do mérito e analisar a relação dessa ideologia com a manutenção da classe média.

Em termos de resultados, embora a maior parte dos governos nos Estados atuais façam soar aos quatro cantos do planeta terra, a vitória da democratização escolar vista exclusivamente na expansão da rede escolar pública, principalmente básica, e, demonstrada também, pelo ingresso na escola de alunos oriundos de *todas* as classes sociais, porque do ponto de vista constitucional, o acesso à educação é gratuito, universal e obrigatório, vê-se a cada ano lectivo a coabitação irreversível entre o sucesso e o insucesso escolar. Ou seja, o projeto de uma educação igual para todos não democratizou os resultados.

Pesquisas levadas a cabo nos últimos vinte anos por sociólogos da educação, professores e intelectuais que operam no ramo da educação têm vindo a demonstrar que quanto mais se universaliza a educação, mais inclina negativamente o gráfico do sucesso escolar, de acordo com Vial (1987). Ora, o insucesso refere-se, nalguns casos, a não permanência no sistema de educação básica por parte de alunos oriundos de famílias pobres por causa da dificuldade em interpretar os códigos de uma educação não projetada neles. Portanto, uma educação que não capitaliza nem relaciona os seus conteúdos com as experiências prévias dessa classe de alunos, assim como os objetivos de tal educação não respondem as suas expectativas. Os poucos alunos dessa classe que sobrevivem no sistema de educação terminam com uma formação média técnica porque não conseguem ingressar para o ensino superior por falta de vagas, por falta de sucesso nos exames de admissão ou por imperativos familiares (ter de sustentar a família).

Podemos, então, concluir preliminarmente, que, em parte, o fracasso da democratização da educação e do ideal de uma escola igual para todos consiste na incapacidade de manter dentro do sistema escolar os alunos vindos de famílias pobres, que são a maioria nas escolas públicas e, conseqüentemente, coartar-lhes a possibilidade de melhorarem a sua situação social por via da educação. A incapacidade a que nos referimos acima, não decorre da falta de mecanismos internos à instituição, mas, tal como ensinam, Torres e Palhares (org) (2014), está condicionada às prioridades dos seus mandatos. Nas instituições que buscam mais inclusão, esses estudantes poderão ter mais sucesso e permanência, naquelas em que o foco for os resultados, terão menos sucesso.

Afigura-se importante, no discurso de Vial (1987) que se tenha sempre presente a distinção entre essas duas formas de fracasso da escola pública. A primeira relacionada com a exclusão sistêmica dos alunos oriundos de famílias pobres ao longo do ensino básico e a segunda relacionada com a *incapacidade* dessa escola em preparar os alunos para o ensino universitário.

Depois de discutida a questão: para quem se faz a educação? E termos concluído que ela não está desenhada para elevar o nível de vida social das famílias pobres passaremos a analisar os fins da educação atual e a forma como é feita.

Em todas as sociedades a educação é fundamental, independentemente do tipo. Pela educação o indivíduo insere-se na família, na sociedade, no grupo, etc. Ou seja, torna-se praticamente impossível pensar numa sociedade sem algum tipo de educação enquanto mecanismo de apreensão dos códigos e de capacitação para a sua interpretação.

Nas sociedades capitalistas, apesar do papel socializador da educação, ela visa, em última instância, a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho de acordo com os ensinamentos de António & Teodoro (2011). Como a atual divisão capitalista do trabalho privilegia, em termos de *status* e rendimento, os que possuem o capital, ou seja, os grandes proprietários e os que concebem e dirigem as empresas, e discrimina os que executam, principalmente, os trabalhadores manuais, naturalmente, poucos desejarão pertencer e permanecer nessa classe de trabalhadores. Por essa razão, a ideologia do mérito pessoal é muito presente no discurso de profes-

sores e estudantes, constituindo-se numa tentativa de justificar a existência das desigualdades sociais como consequência do bom ou mau desempenho pessoal e não como resultado da estruturação do trabalho. Giddens (2009, p. 880), baseando-se nos estudos de Bowles y Gintis (1976), de Gatto (2002) e Illich (1976) afirma que:

“[...] as estructuras de la escuela se correspondem con las estructuras de la vida laboral. En ambos lugares, la conformidad con las reglas ayuda a triunfar, los profesores y los directivos dictan las tareas que realizan los estudiantes y los trabajadores, el personal escolar está organizado jerárquicamente, como en la gestión de empresas, e todo ello debe ser aceptado como inevitable.”⁵

O esforço na realização de certas tarefas ou na perseguição de alguns objetivos é crucial. Embora se tenha, também, de contar com um grau de sorte e casualidade, é consensual afirmar que sem esforço, disciplina e planificação dificilmente se atingem os objetivos preconizados. Porém, já não é admissível pretender dar como verdade que tudo depende somente do esforço e dedicação individuais. É preciso que exista a igualdade de condições e circunstâncias para que o esforço seja a variável determinante do sucesso.

Com a proclamação da igualdade de todos perante a lei e a determinação do acesso obrigatório, gratuito e universal à educação, a sociedade capitalista procura camuflar a realidade classista da sociedade. De acordo com Queiroz (2010), há que se equacionar a aplicação do princípio da igualdade determinada pela Constituição, recorrendo a políticas de discriminação positiva, porque senão fica-se com a falsa percepção de que ricos e pobres estão em igualdade de circunstâncias e condições, inseridos numa sociedade aberta que possibilita a mobilidade social, porque cada um responde pela sua vida e, portanto, o seu empenho determinará o sucesso ou não. Ora, como a escola é vista como meio de inserção social e de qualificação para o mercado de trabalho, nela, a meritocracia tornou-se no mecanismo de seleção entre os bem e os mal sucedidos.

⁵ “as estruturas da escola correspondem com as estruturas da vida laboral. Em ambos lugares, a conformidade com as regras ajuda a triunfar, os professores e os directores ditam as tarefas que os estudantes e os trabalhadores realizam, o pessoal da escola está organizado Hierarquicamente, como na gestão de empresas e tudo deve ser aceite como inevitável”. (tradução do autor)

As relações concretas em sociedade, as relações entre ricos e pobres não cria a crença na meritocracia. Ela emerge da ideologia da igualdade, porque quando se acredita que todos somos iguais e, portanto, estamos em igualdade de circunstâncias e condições, os que conseguem sucesso atribuem tal resultado a sua dedicação e disciplina. Aqueles que fracassam atribuem a si próprio as razões do seu fracasso. Ou seja, falta de dedicação e empenho.

Os estudos mostram que são poucos os alunos vindos de famílias pobres que tiveram sucesso por via do sistema de educação e migraram de classe social, tal como testemunha Giddens (2009). Portanto, a melhoria da situação social decorrente do mérito individual dentro do sistema de educação não é a regra, mas a exceção, se se levar em consideração que existem fatores que podem condicionar, significativamente, a adaptação dos alunos vindos de famílias pobres ao contexto e exigência escolares. Giddens (2009, p. 882. 883) socorre-se da teoria dos códigos linguísticos, do sociólogo Basil Bernstein e afirma que:

“[...] los niños de clase trabajadora representa un código restringido [...] una forma de discurso muy vinculada a su entorno cultural [...] más adecuado para la comunicación que versa sobre experiencias prácticas que para discutir ideas, procesos o relaciones más abstractas [...] los niños de clase media conlleva la adquisición de un código elaborado [...] las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. **Así, los alumnos originarios de clase media** [...] son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal **que los alumnos originarios de familias de clase baja.**”⁶ (negrito nosso)

A constatação das desigualdades sociais leva-nos a concluir que não podemos determinar o sucesso e o insucesso escolar com base na meritocracia (Duru-Bellat, M 2009). Concorrem para o sucesso escolar, variáveis externas á escola, como bem demonstrou Torres (2013, p. 148) num estudo sobre excelência académica na escola pública. Os excelentes:

⁶ “os filhos da classe trabalhadora apresentam um código restrito [...] uma forma de discurso muito vinculado ao seu contexto cultural [...] mas adequado para comunicação que versa sobre experiências práticas do que para discutir ideias, processos ou relações mais abstractas [...] os filhos da classe média privilegiam a aquisição de um código elaborado [...] as palavras podem individualizar-se para adequar-se a demanda de situações particulares [...] Assim, os alunos originários da classe média [...] são mais capazes de abordar as exigências da educação académica formal que os alunos originários de famílias de classe baixa”. (tradução do autor)

“do ponto de vista socioeconómico, a maioria destes alunos usufrui de um reduzido apoio social (9%), sendo igualmente de destacar a sua pertença a famílias de reduzida dimensão (54,5% apenas tem um irmão e 37,6% é filho único). Em relação à profissão dos pais, declarada pelos próprios nos registos biográficos dos alunos, foi possível constatar que parte significativa (respetivamente 35,7% os pais e 38,3% das mães) exerce profissões intelectuais e científicas, designadamente professores, médicos, advogados e engenheiros”.

Uma das provas que podemos evocar para demonstrar a nossa conclusão prende-se com a existência de bolsas de estudos para alunos pobres. As bolsas não traduzem o reconhecimento tácito da diferença de condições e circunstâncias em que tais alunos se encontram? Embora as bolsas de estudos não resolvam o problema da manutenção da pobreza, têm ajudado a destruir, entre os operadores da educação, o mito da meritocracia, pois a realidade tem demonstrado que os alunos vindos de famílias pobres, quando igualados material e circunstancialmente com alunos da classe média e alta, conseguem os mesmos resultados e, nalguns casos, melhores, ao mesmo tempo que possibilitam o acesso a profissões, tradicionalmente, não acedidas por indivíduos pobres.

Importa, antes de terminar, discutir uma questão que mereceu análise de alguns académicos, entre os quais Duru-Bellat (2009) e Tenret (2011): Porquê que se insiste na ideologia do mérito pessoal como caminho para a obtenção do sucesso escolar? A quem tal ideologia interessa? A resposta passa pela análise do interesse dos atores no sistema educativo, pela identificação da sua classe e pela observação da sua evolução. Na escola estão os Diretores (agora gestores), os professores, os alunos e outros funcionários auxiliares da administração. Via de regra, os primeiros e os segundos atores pertencem à classe média e são os principais influenciadores da conceção ideológica da educação. Portanto, pode-se esperar que eles projetem uma educação compatível com os seus anseios e recursos culturais. Aliás, tal como ensina-nos Lima (1991), ocorre, na escola, uma interpretação do currículo marcada por um grau de infidelidade normativa, dos instrutivos e instrumentos da realização da educação, pelos seus atores. Compreendendo que os alunos, submetem-se aos ideais da escola, os gestores e professores são os interpretes a que nos referimos. A abstração, o raciocínio lógico, a escrita, a retórica, etc, são familiares à esse grupo cultural que não exerce uma profissão manual mais entregue a oralidade, a experimenta-

ção e à um esforço mais físico do que mental. Logo, interessa aos Diretores (gestores) e Professores enfatizar o princípio da competência individual ao invés de fatores como a condição econômica, a classe social de origem, a religião, etc, porque sabem, embora não o digam, que o processo de aferição de conhecimentos irá galardoar aqueles alunos que pertencem à classe social acostumada ao exercício intelectual. Embora, possam ser vistos, docentes e diretores (gestores), a condoerem-se em público com o fato de os alunos pobres não terem condições materiais necessárias ao alcance do sucesso escolar, estão conscientes de que não podem, para sua própria sobrevivência, expor o fato de a escola pública capitalista estar estruturada para relegar antecipadamente ao fracasso, os filhos dos trabalhadores manuais. E mais: é com os filhos de trabalhadores braçais que os filhos de trabalhadores não braçais concorre.

Ao abordamos a ideologia de meritocracia não procuramos promover a sua expurgação total entre os mecanismos para alcançar determinados objetivos. Seria impensável operarmos sem aludirmos ao mérito. O trabalhador manual pede ao seu filho para que se esforce para produzir mais, que conquiste o sua produção pelo esforço, com dignidade e com honra, ao invés do parasitismo.

Entendemos que se a meritocracia for considerada um dos princípios de educação e formação do indivíduo ser-nos-à útil, mas ser for estabelecida como o fundamento ético da organização escolar, tal como é hoje, ela irá desagregar a sociedade e matar o sonho de um mundo fundado na diversidade. Porquê?

1°. Como o mérito está fundado nas qualidades individuais e não coletivas, ele não promove a solidariedade, a justiça social, tidas como fundamentais em sociedade plurais;

2°. Quando o fracasso é estigmatizado, portanto, não visto como uma possibilidade na busca por um determinado objetivo, o insucesso torna-se uma questão do indivíduo e não dos mecanismos adoptados;

3°. Como pelo mérito, contamos apenas conosco, o que é público repugna-nos, sobrevalorizamos a racionalidade técnica e menosprezamos os diálogos políticos, as coligações, as conser-

tações e negociações, próprias de sociedades democráticas onde há cada vez mais minorias;

4°. Em sociedades desiguais, fundadas em lógicas de mercado, constituídas por pessoas diferentes com condições diferentes, a ética cómoda do mérito pode transformar-se na ética incómoda do desempenho. Como valor e resultado nem sempre convergem, mérito e desempenho também não;

5°. O mérito esconde as operações de poder no momento do acesso à determinadas posições. Sabemos que não são, sempre, os bons estudantes que acedem aos bons cargos, mas os relacionados com o poder, não são os melhores livros que mais vendem, mas os mais publicitados;

6°. A meritocracia leva-nos a aceitar a desigualdade social como natural. Ou seja, os ricos o são porque esforçaram-se e os pobres o são porque não o fizeram, quando sabemos, de olhos fechados, que os países mais ricos do mundo hoje, foram os grandes pilhadores de riquezas ontem. Muitos ricos hoje, emergiram de negócios escuros de ontem;

7°. Nalguns casos as melhores escolas de hoje não são aquelas que promovem valores e conhecimento científico, são aquelas que aprovam mais alunos e dão acesso fácil à universidade;

8°. Ao contrário do que defende Afonso (2009), a ideologia do mérito obriga-nos a medir tudo. Elimina a complexidade e a subjetividade das relações humanas. Os melhores alunos são os que têm maiores notas, as melhores escolas são as que têm mais alunos aptos, a melhor pessoa é aquela que tem o melhor emprego, destruindo-se os espaços da nossa humanidade.

Chegados até aqui, e tendo dissecado a ideologia do mérito e exposto os seus aspetos negativos sem, para tal, considerá-la totalmente perniciosa, procuraremos, de seguida, discutir a relação da ideologia do mérito com a manutenção das classes sociais. A discussão visa identificar a classe social que tem na educação o meio exclusivo da sua reprodução e manutenção. Para tal faremos um percurso sociológico da evolução da escola pública para todos, aludindo, ao longo de tal marcha, à classe social que mais interesse teve nessa escola.

Em primeiro passo vamos procurar descrever as fronteiras das diferentes classes sociais, por forma a identificá-las e distingui-las umas das outras. Sem grande análise, pode-se ver, em função de certas características, que as pessoas são diferentes em todas as sociedades. Apesar de ser com Marx que o estudo das classes sociais chega ao mundo das ciências sociais, os conceitos de classes sociais não são exclusivos à ele. Pois, vários são os sociólogos que procuraram tratá-los. Tal como diz Molénat (2009, p. 205 e 206).

“a noção de classes sociais não pertence só ao vocabulário marxista. Foi utilizada... pelos sociólogos para designar grupos sociais com uma posição económica, um estatuto social e interesses idênticos. A um certo nível de generalização, a verificação da existência de classes sociais não é em nada discutível: todas as sociedades modernas são compostas de grupos distintos consoante os rendimentos, o poder, o estatuto ou prestígio. Os debates começam quando se quer especificar as coisas”.

De fato o mais difícil é agrupá-las de forma rigorosa dentro de tais características, visto existir, nalguns casos, pessoas que parecem estar presentes em mais de um grupo. Mas, também, as características vão se alterando em função do estágio de desenvolvimento das sociedades, para além do fato de os membros dessas classes sociais migrarem de uma para outra classe de forma aleatória.

É, apesar da diversidade de posicionamentos, quase consensual entre os sociólogos afirmar-se que existem três classes sociais fundamentais. A classe alta, a média e a baixa. De acordo com Giddens (2009, p. 505 e 506)

“a classe alta consiste numa pequena minoria de indivíduos que têm riqueza e poder, e que são capazes de transmitir os seus privilégios aos seus filhos...a expressão classe média cobre um largo espectro de pessoas que trabalham em ocupações muito diferentes, desde empregados na indústria de serviços a professores e profissionais de medicina...os membros da classe média, por mérito, pelas suas qualificações técnicas ou diplomas escolares, ocupam posições que lhes fornecem maiores vantagens materiais e culturais do que as usufruídas pelos trabalhadores manuais”.

Apoiados nos dois extratos acima podemos resumir que a classe alta é representada pelos grandes capitalistas, possuidores de riqueza e, por conta disso, serem detentores de poder que pode ser transmitido diretamente aos seus descendentes. A classe média é composta por trabalhadores não manuais, normalmente, gestores, administradores, professores, médicos e outra sorte de especialistas cujo poder decorre dos diplomas escolares e qualificações técnicas. Finalmente, a classe baixa corresponde aos trabalhadores manuais, quer sejam eles camponeses, auxiliares nas áreas de construção e por aí em diante.

Como é que as três classes sociais relacionaram-se com a escola ao longo do desenvolvimento das sociedades capitalistas? A presente pergunta ajudar-nos-á a identificar a classe social que mais depende da escola, e da escola pública principalmente, para reproduzir-se e manter-se.

Traçando uma historiografia do surgimento da escola pública obrigatória, gratuita e universal podemos, na Europa, concretamente em França, situarmo-nos no período da terceira república. Ao longo dos anos 1871 a 1940, os movimentos políticos sustentados ideologicamente pela classe média francesa debateram-se, entre outras questões, com a implementação de um projeto educativo em que o ensino fosse obrigatório, gratuito e universal numa educação igual para todos, tal como testemunha Boto (2003, p.742):

“o tema da instrução pública perpassava, porém, as discussões, por meio do imaginário que procurava antever o homem novo a ser engendrado para aquela pátria que se desejava liberta dos males daquilo que passou a ser, então, nomeado “Antigo Regime”. A idéia motriz do plano que teve redação de Condorcet era a de buscar, pela arquitetura institucional de um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais.”

Entre aqueles movimentos, podemos destacar a Liga Francesa do Ensino que um ano depois da sua fundação, 1866, já tinha mais de sessenta mil membros. Estes projetos que se apresentavam como reformas ao modelo educacional corrente foram consolidados e expandidos pelos governos seguintes até às primeiras décadas do século vinte. Referimo-nos aos republicanos

moderados liderados por Jules Ferry nos anos de 1880, de Waldeck-Rousseau nos anos 1900 e os primeiros governos radicais.

No caso da Espanha, um país marcadamente católico, os partidos radicais que eram, do ponto de vista ideológico e político, representantes expressos da classe média, são os que defendiam um ensino público, gratuito e obrigatório, numa tendência aberta contra os modelos educacionais da classe dominante e da igreja, imediatamente após a proclamação da República.

Noutros países da Europa onde a igreja católica tinha uma presença marcante como na Alemanha e na Austria, nas primeiras dezenas de anos do século vinte, movimentos sustentados ideologicamente pela classe média, com similitudes aos partidos radicais franceses começaram a promover reformas educativas tendentes a construção de uma escola pública para todos, obrigatória, gratuita e uma educação igual para todos.

Na América Latina, especificamente no Brasil, os movimentos defensores da escola pública gratuita e obrigatória eram compostos por nacionalistas, progressistas e os militantes da escola nova, durante a Revolução de 1930, conhecida, também, como a revolução da classe média. O objetivo era, pelo menos objetivamente expresso, contestar, tal como na Espanha, o modelo de educação religioso sob controlo da igreja e da educação privada controlada pelas classes dominantes: os burgueses. Tal como exprimem Bittar e Bittar (2012, p. 158):

“a educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.”

Apesar daquelas revoluções políticas dos séculos dezassete, dezoito e dezanove, no campo da educação, nunca se atingiu a escola única. Ou seja, uma escola pública gratuita, obrigatória e universal e com uma educação de qualidade e igual para todos. Tal como revelam Nogueira e

Abreu (2004), a defendida escola pública gratuita para além de não oferecer uma educação de qualidade, apresenta altos índices de reprovação, o que, de certa forma, coloca em questão a realização da educação enquanto direito fundamental. Nas emergentes sociedades da moderna burguesia coexistiram sempre as escolas dos ricos e as dos pobres. A escola pública chegou a ser uma tentativa dos Estados de governos socialistas. Uma tentativa bastante condicionada pela presença enraizada da igreja católica que reclamava, também, o controlo da educação. Esta contenda fundamentava-se no fato de o Estado defender, na altura, uma educação virada para a formação patriótica, de defesa e solidariedade com a pátria, um ideal com o qual a igreja estava pouco comprometido.

Vencendo, o Estado, essa batalha emergiu a escola pública, embora a igreja continuasse com a sua educação mais dirigida à formação do clero. No entanto, tal como confirmam Bourdieu & Passeron (1971) e Antunes (2004), a escola pública com a mesma educação para todos nunca chegou a existir. Existiu sim, uma escola pública que direcionava os alunos, dependendo da sua classe social, para carreiras académicas diferentes. Os alunos das classes superiores chegavam ao ensino superior, numa carreira académica mais longa e os alunos vindos das classes sociais mais baixas terminavam, quanto muito, com um nível médio técnico, sem mencionar, aqui, aqueles que abandonavam a escola por dificuldades de adaptação. Esta visão discriminatória do sistema educativo era congruente com os parâmetros de funcionamento do Estado capitalista e do seu modelo de divisão do trabalho. Era necessário criar força de trabalho suficiente, a maior parte dos alunos, via de regra, das classes baixas, para executar e uma minoria, normalmente alunos vindos da classe média, para as funções de conceção. Para não tornar suficientemente visível e perceptível a institucionalização da desigualdade, o Estado precisava, e por isso criou, da escola pública fundada num discurso de igualdade e universalidade, enquanto no detalhe do projeto educativo mantivesse o carácter discriminatório por via da seleção, pois, é matriz do Estado capitalista apresentar-se, formalmente, como representante dos interesses de todos os cidadãos em cada nível da sua ação.

Este mascaramento é fulcral para os Estados capitalistas porque a escola tornou-se na única instituição que pode ser vista e entendida convincentemente por todas as classes sociais, essencialmente as populares, como um espaço privilegiado para a operacionalização de uma socieda-

de aberta, onde apenas a capacidade, o mérito condicionam a chegada e pertença as classes sociais mais altas da sociedade.

Ora, em forma de súplica no atinente ao interesse das diferentes classes sociais numa escola pública obrigatória, gratuita para todos, podemos, em consequência do que acima expusemos e suportado pelos autores referenciados, dizer que a classe dominante, detentora do capital, mostrou-se indecisa em relação a instauração desse modelo educativo. Essa indecisão foi demonstrada pela sua afeição pelas escolas confessionais e as filantrópicas, mais pelo fato de tal postura atrair uma certa reverência dos beneficiários. São claramente perceptíveis a conivência entre o Estado capitalista e a igreja com o objetivo de aplacar o ímpeto reivindicativo das massas. Para benefício próprio, a classe dominante incentivou a expansão do ensino privado de alto nível. Portanto, a escola pública não encanta a classe alta da sociedade capitalista.

Para a classe baixa, uma escola pública gratuita podia ser importante pelo fato de, por inerência do seu estado, estar atada às necessidades materiais gritantes. Mas, quando essa escola pública é, também, obrigatória e para todos, levanta o debate intra familiar e intra classe por causa da ameaça clara, desse sistema de ensino, à liberdade de treinar e responsabilizar os descendentes pela produção material da família. Aliás, o discurso da UNESCO relativo à exploração infantil invadiu o espaço familiar, tornando os pais de crianças pobres em autênticos criminosos. Consulte-se o artigo 32º da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Ou seja, o trabalho braçal, próprio e quase “natural” para as famílias de classe baixa, como os camponeses e operários, é incompatível com esse modelo de escola, enquanto a aprendizagem da arte, por exemplo, própria e quase “natural” para as famílias de classe média e alta, é encorajado.

É claro, que para a classe trabalhadora, o projeto de uma escola obrigatória para todos é desfavorável. Talvez favoreça, essa classe, uma auto educação proletária promovida por algumas organizações políticas de cariz anarquista. Essa, pelo menos, impede a *aculturação* ideológica e política dos descendentes da classe baixa pelas classes dominantes: alta e média.

Finalmente, a classe média. Para essa classe não produziremos mais análises, para evitar redundância porque temos vindo a afirmar, por experiência nossa e suporte em estudos, que é a

principal defensora e promotora da escola pública, gratuita e universal. Resta, no entanto, discutirmos as razões de tal posicionamento?

Vamos, com alguma imprecisão, apresentar as características diferenciadoras da classe média, por se tratar de um grupo de identificação difícil e complexa. Por essa razão, vários sociólogos atuais rotulam-nos como sendo a “nova classe média”. Tais são os casos de Magalhães e Stoer (2002), Apple (2002), António e Teodoro (2011), para citar apenas alguns. Uma das características fundamentais dessa nova classe é a sua base. Ela encontra-se fundada num capital material, mas simbólico e cultural, tal como ensina Lima (1994). Encontram-se incorporados na “nova classe média” quase todos os trabalhadores que exercem uma atividade laboral, não manual, assalariada que nalguns casos é indiretamente produtivo e noutros é, praticamente, improdutivo. Implantados, maioritariamente, no ramo dos serviços, a sua expansão rápida registou-se na segunda metade do século dezanove, graças aos múltiplos e complexos efeitos económicos e ocupacionais do desenvolvimento do capitalismo. Ideologicamente, os membros dessa classe auto posicionam-se como diferentes e superiores aos trabalhadores manuais.

No entanto, reconhecemos, aqui, que a constituição da classe média não ocorre num processo simples, ideologicamente falando, pois não pode ser identificada como uma emergência de consciência entre os trabalhadores intelectuais. Enquanto grupo social, rigorosamente falando, essa classe começa a atuar quando os trabalhadores não manuais organizam-se ideologicamente como tal, conscientes de que a sua atividade laboral é eminentemente mental, quer do tipo criativo quanto do tipo orientador e, entendem que é possível usar o seu prestígio social para posicionarem-se superiormente, quer económica como socialmente, em relação aos trabalhadores cuja atividade é preponderantemente manual e de elevado dispêndio físico. Como dito acima, as características das classes sociais varia em função da fase de evolução do capitalismo e do desenvolvimento das forças de produção. Porém, é intrínseco ao capitalismo a *proletarização* e a *nobilização* das profissões, sendo a atividade mental considerada nobre e a física, proletária. Essa distinção é fundamental para percebermos, já a seguir, porquê que a classe média tem um grande interesse, histórica e praticamente provado, num ensino público, gratuito, obrigatório e universal.

A priori, parece ser aspiração da classe média, a implantação de um ensino público elementar gratuito, obrigatório e universal. Mas existe um paradoxo: o fato de maior parte dos membros dessa classe não ter os seus filhos nessas escolas, mas no ensino particular. Procuraremos perceber o que, realmente, ocorre. Para tal, uma (re) visita aos três pilares do discurso liberal da educação aplicado a classe média e a sociedade capitalista parece-nos necessária, tendo sempre em atenção o fato de que, em nosso entender, a manutenção de uma sociedade e a reprodução das classes sociais dificilmente pode ocorrer sem a utilização de um médium para a transmissão de valores e conhecimentos.

1º OBRIGATORIEDADE: A classe média é, dentre as três, a que considera a educação escolar como uma via essencial para a reprodução da sua situação económica e social porque, com ela, a geração vindoura poderá garantir a manutenção da posição hierárquica, de trabalhadores não manuais no modo capitalista da divisão do trabalho. Tal como enfatiza Bourdieu (1996, p.35), “a reprodução [...] se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”. Portanto, para essa classe, frequentar a escola é cultural e essencial à reprodução de classe, razão porquê não tem de ser obrigatório. Fazem-no voluntariamente. Para os trabalhadores manuais, da classe baixa, a obrigatoriedade tem expressão marcante no seu modo de reprodução. Talvez seja por essa razão que a obrigatoriedade é um tema constitucional e legal, tal como podemos testemunhar na CRA (2010) e na Lei de Bases do Sistema de Educação (2001), porque voluntariamente, os pobres não teriam muitas razões para frequentar a escola, pelo menos, nalguma fase da sua vida.

2º UNIVERSALIDADE: tal como ensina Afonso (1997), tem soado entre os académicos no setor da educação um discurso relativo à falta de qualidade do ensino, principalmente, público. Essa falta de qualidade, embora, nalguns casos, decorra mais da natureza dos instrumentos utilizados para aferir a tal qualidade do que do processo de ensino em si, concordando com Afonso (2009), é imperioso reconhecer que tal discurso surge paralelamente ao processo de massificação da educação. Se reconhecermos que, de um lado, a educação está concebida por formas a corresponder às expectativas da classe média enquanto classe que, pelo menos, interpreta e realiza as orientações do processo educativo, para a classe baixa, a adaptação às exigências escolares nem sempre é bem sucedida, do outro lado, a massificação não é seguida pela forma-

ção qualitativa dos professores, uma componente fundamental para se alcançar um ensino de qualidade de acordo com OCDE (2012). Essas realidades podem ser apontadas como razão da baixa de qualidade de ensino.

Se a universalidade do ensino acarreta a baixa da qualidade, a classe média não tem interesse em inscrever seus herdeiros nessas escolas, porquanto a disciplina, a racionalidade do tipo económica que resultarão na sua diferenciação em relação a classe abaixo de si constitui sua preocupação permanente. Aliás, note-se que a garantia de um ensino de qualidade tem sido relacionada, em parte, com a presença de menos alunos em sala de aulas. Por exemplo, pode ler-se:

“Além de otimizar os recursos públicos, reduzir o tamanho das turmas para aumentar o sucesso dos alunos é uma abordagem que vem sendo testada, de batida e analisada há várias décadas. O tamanho da classe pode afetar o quanto de tempo e de atenção um professor pode dar aos alunos individual mente, assim como o entrosamento entre os estudantes.” (OCDE, 2012 p.4)

Nos termos da Lei de Bases do Sistema de Ensino, foi estabelecido um rácio de trinta e cinco alunos por sala de aulas. Na realidade educativa angolana, a exigência legal dificilmente é cumprida porque, orientam as autoridades, que os alunos inscritos no sistema de ensino deverão ser mantidos e, lá onde não for possível manter trinta e cinco alunos por sala de aulas, o número deverá ir até cinquenta. Hoje, apesar de existirem salas sem alunos nalgumas províncias, como por exemplo Cabinda, há salas de escolas públicas e comparticipadas com mais de cinquenta alunos por sala, devido a pressão dos alunos que querem entrar e, também, por causa do sonho do *Ensino para Todos até 2015*.

3°. GRATUITIDADE: ao percorrermos a génese da escola pública foi possível demonstrar que o ensino pago e facultativo sempre existiu e continuará, pensamos nós, a existir. Hoje, no âmbito de uma lógica económica baseada no lucro, tornou-se comum, com as devidas exceções, pensar que o preço define a qualidade do produto. Ou seja, quanto mais caro melhor. Para a classe pobre, o projeto de ensino gratuito é melhor visto por ser a classe que mais se debate com a necessidade de preencher o vazio das condições materiais. Para a classe alta, para além de

serem materialmente suficientes, a sua nobreza exige uma escola diferente e paga. O ensino filantrópico também interessa-lhes mais pelo fato de ser um meio para publicitar a sua benevolência e com isso granjear súbditos eternamente gratos. Para a classe média, o ensino gratuito não interessa porque aumenta as chances dos filhos dos pobres de transitarem de classe, que se adaptem com maior facilidade à cultura dessa classe e reduzam as suas oportunidades de emprego, embora, nos momentos de alguma crise financeira, seja, a escola pública, o seu caxado.

A ser verdade o que acabamos de demonstrar com a exposição acima, conclui-se que, objetivamente, para a classe média, a sua reprodução e manutenção da sua posição na hierarquia da divisão capitalista do trabalho não é diretamente determinada pelo ensino público, mas pelo privado. Assim sendo, permanece a questão: porquê que a classe média promove e defende a escola pública, gratuita e universal?

O estabelecimento de um ensino público baseado na gratuidade, obrigatoriedade e universalidade é o mecanismo institucional importantíssimo para a apresentação de um ensino para todos, sem discriminação nem condições. Essa instituição constitui uma arma ideológica nas mãos dos membros da classe média para demonstrar, promover e sustentar o seu valor social e económico dentro de uma sociedade capitalista, tal como demonstrou Bourdieu (1996). Uma escola para todos, tem sido promovida e defendida, essencialmente pela classe média, desde os finais do século dezanove, com a finalidade de assegurar, nela, a coexistência das três diferentes classes e a administração de um mesmo ensino num mesmo ambiente. Procura-se, por essa via, consagrar a ideia de que o sucesso escolar e, posteriormente, o profissional derivará da capacidade individual de adaptação: a meritocracia.

Portanto, ao contrário do ensino público gratuito, obrigatório e universal, o ensino privado pago dificilmente seria para todos. Não seria, por exemplo, para os pobres e desempregados. À partida, mesmo que o Estado procurasse regulá-lo não transmitiria, a sociedade, a ideia de um mesmo ensino ministrado a todas as classes sociais, proporcionando, por essa via, a igualdade de oportunidades à todos independentemente da sua condição social e económica. Pelo contrário, tal como o vemos hoje, o ensino privado pago oferece aos seus *clientes* uma qualidade e

quantidade de ensino em função do valor estipulado (propina escolar). Para que o ensino privado pudesse transmitir a ideia de igualdade de oportunidades teria de elaborar e implementar políticas favoráveis, como por exemplo a alocação de subsídios às várias escolas particulares por formas a nivelar todas as condições necessárias para se processar o ensino.

Essa seria, seguramente, uma missão inconveniente para um Estado capitalista. Portanto, tal como demonstrado por Baudelot e Establet (1971), a classe média pretende, com a promoção e defesa de um ensino público, gratuito, obrigatório e universal, camuflar a vantagem que tem sobre os pobres e desempregados. Pois, na prática, a escola pública encontra-se fragmentada em várias redes de escolarização em função das classes sociais existentes. Ora, não é por ser um meio fundamental e necessário a reprodução e ascensão profissional dos seus descendentes que a classe média defende o ideário da escola pública gratuita, obrigatória e universal, mas a produção social de uma igualdade aparente entre as classes.

Entendem os membros dessa classe, embora cientes de que não podem dizê-lo, que o ensino particular pago, por vezes muito caro, para além de garantir maior qualidade, também, elimina a concorrência dos filhos dos trabalhadores manuais. Vistas as coisas nesse prisma, a sobrevalorização da meritocracia é o aditivo dessa camuflagem. Não podemos, no caso de Angola, realidade que melhor conhecemos, considerar que um aluno, filho de um camponês que tenha em casa produtos do campo e instrumentos de trabalho para trabalhar a terra encontra-se em igualdade de circunstâncias com um aluno, filho de um professor, que tem à sua volta, em casa, uma biblioteca, por vezes, especializada, pelo simples fato de frequentarem a mesma escola, estarem submetidos ao mesmo ensino e terem o mesmo professor. À partida, leva vantagem o filho do professor por estar acostumado à um ambiente académico. Portanto, a classe média tem na escola pública, gratuita e universal o meio ideológico ideal para justificar por meio do sucesso escolar nos exames, e por meio do sucesso profissional nos concursos que é a competência que abriu as suas portas para o sucesso.

4. O papel da escola na construção de elites

Do ponto de vista teórico e em função dos objetivos, a escola democrática enquanto vitória popular levou a que até meados do século XX existisse um otimismo exacerbado sobre os seus resultados. Até no âmbito da sociologia da educação, da praxis educacional em todo o mundo disseminou-se a visão de que o modelo de educação reinante iria brindar a humanidade com a superação do atraso económico e a instalação da democracia e justiça sociais. Ou seja, a perspectiva predominantemente funcionalista, tal como a descreve Cabral (2004), em ciências sociais levou a que as sociedades acreditassem que a escolarização operacionalizada por uma instituição pública e gratuita alavancaria a economia, destruiria o autoritarismo, desembocando na edificação de uma sociedade justa, em que só o mérito diferenciava as pessoas, pois, submetidos às mesmas condições académicas, apenas o seu empenho e qualidades individuais seriam os critérios da desigualdade posterior, moderna em que a razão, principalmente científica, reinaria e democrática em que o respeito da pessoa humana, sua autonomia seriam garantidos. Nesse sentido, a escola viria a ser um instituição marcadamente neutra, cuja função principal é a de seleccionar e mediar a aquisição de conhecimentos científicos.

Inesperadamente, em meados do século XIX, um número considerável de pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos da Grã Bretanha, dos Estados Unidos da América e da França, divulgados pela Aritmética Política inglesa, pelo Relatório Coleman e pelos Estudos do INED, respetivamente, demonstraram inquestionavelmente a influencia decisiva da origem social sobre os resultados escolares, tal como confirmam os estudos de Magalhães & Stoer (2002) e Palhares (2014). Embora a perspectiva funcionalista continuasse presente, o pessimismo tomou conta dos estudiosos e a crise da escola enquanto instituição neutra e promotora da igualdade social instalou-se em definitivo. Ou seja, reconheceu-se, em primeiro lugar, que o desempenho escolar não dependia apenas do que ocorria na escola e das suas condições, mas de fatores anteriores a ela, como o nível cultural das famílias e seu interesse pela progresso dos filhos, tal como ensinam António e Teodoro (2011) mas, também, do que ocorria paralelamente às atividades escolares no âmbito que foi cunhado por Palhares (2009) de educação não formal e informal. Em segundo lugar, como consequência do desenvolvimento tecnológico e da mudança na forma de organização económica capitalista, a massificação escolar levou a inflação dos certificados esco-

lares, aproveitando a expressão usada por Afonso (2009). Ou seja, o mercado começou a exigir cada vez mais qualificação na medida em que a escola para todos não a podia acompanhar. Esse segundo fator da crise escolar deu-se também por causa do crescimento demográfico que colocava mais demanda sobre a economia alimentar, principalmente, enquanto esta procurava manter-se, socorrendo-se da tecnologia para produzir mais e melhor, exigindo cada vez menos operadores humanos.

Confirmada a significativa relação entre o desempenho escolar dos alunos e sua origem social, secundada pelas generalizadas contestações das classes sociais média e baixa em relação ao incumprimento das promessas de um sistema educativo neutro e mediador, a escola passa a ser vista como uma instituição cuja finalidade é a perpetuação das desigualdades e a construção de elites.

Para demarcarmos com alguma firmeza o grupo social a que consideramos elite, vamos ater-nos a teoria de classe social proporcionada por Erik Olin Wright segundo quem, os marcos divisórios entre as diferentes classes sociais são as três dimensões de controlo sobre os recursos económicos que caracterizam o atual modo de produção capitalista, que são: o capital para o investimento, os meios físicos de produção e a força de trabalho, de acordo com Giddens (2009). Nesses termos, a elite é representada por pessoas que possuem a primeira e segunda dimensões da teoria de Wright. Porém, há uma franja de pessoas pertencentes a mão de obra, conhecidos como os trabalhadores de colarinho branco, segundo Giddens (2009), que não possuindo capital para investimento nem meios físicos de produção são mais do que meros trabalhadores, porque detêm capital cultural, parafraseado Palhares (2014) que os coloca em posição privilegiada em relação a outros trabalhadores e mais próximos dos primeiros. É a chamada elite intelectual. De que modo é que a escola constrói e perpetua as elites?

Precisamos, sem fazer um longo traçado histórico sobre a educação e surgimento da escola pública, recordar que a educação existe com o homem. Ou seja, é pelo processo de transmissão de conhecimentos entre gerações que se constrói a história da humanidade. O que vem alterando de lá para cá são as formas e os fins de tal processo. Embora se mantenha a transmissão de conhecimentos de pais para filhos, característica do processo educativo próprio da antiguidade, ocorria de forma espontânea e integral cuja finalidade era a identificação com os interesses co-

muns do grupo numa estrutura de ambiente social homogéneo, tal como o testemunha Manacorda (1997). Superada a sociedade sem classes, primitiva, na idade média, quando a propriedade comum dá lugar a propriedade privada e os interesses comuns dão azo a interesses particulares cada vez mais contraditórios, a educação, até a altura única, incorpora esse modelo de organização social e reparte-se e ganha um carácter classista em que apenas alguns organizam o processo, outros executam-no e alguns beneficiam-se de acordo com Ponce (1986). Embora, como dito acima, o surgimento da escola pública tenha lançado grande otimismo em relação a igualdade entre classes sociais com vista ao alcance da equidade, os relatórios produzidos na Inglaterra, Estados Unidos de América e França mostraram a face inesperada do projeto da escola pública: a reprodução das desigualdades e a construção das elites.

A primeira forma de perpetuação das elites ocorre por intermédio da organização do processo educativo: a seleção e o estabelecimento do currículo, dos métodos de ensino e as suas formas de avaliação não é feita na aproximação das camadas baixas da sociedade. Ao contrário, representam as crenças e os ideais daqueles que o organizam: as elites. Embora, de acordo com Bourdieu (1992) tais crenças e ideias sejam dissimuladamente apresentados como cultura universal. O fato de o processo educativo, na sua concepção não ter em conta as bases culturais das camadas mais baixas da sociedade, não dialogar com ela por formas a determinar os mecanismos da sua superação, processo a que Freire (1971) cunhou de “educação problematizada” cria um fosso que ao invés de aproximá-la às classes dominantes, a distancia.

A segunda forma, que é consequência da primeira, decorre da perspectiva segundo da qual, a escola é uma instituição neutra que procura transmitir á todos os membros da sociedade sem distinção, uma cultura universal. Dessa perspectiva, emerge a conclusão de que todos os membros da sociedade, independentemente da sua origem social, estejam aptos para absorver a cultura universal. Essa abordagem sociológica da educação, a que Bourdieu (1992) chamou de subjetiva procura desvalorizar a experiência imediata dos atores escolares que são, de fato, determinantes para o sucesso ou insucesso no processo educativo. Ou seja, a herança familiar e o capital cultural que os atores possuem influencia decisivamente nos resultados académicos.

Ao tratarmos de herança familiar e capital cultural, referimo-nos as bases económicas expressas pelo tipo de bens e serviços a que os atores têm acesso, aos títulos escolares e posições sociais

que determinam os seus relacionamentos socio profissionais que a escola sempre procurou dissimular. Porém, na prática, foram sempre determinantes nos processos de avaliação e a determinação dos seus resultados. Por exemplo, o fato de os “nyaneka humbi”, serem obrigados a usarem batas escolares pode dissimular as diferenças, não remove as dificuldades que os membros desse grupo étnico e cultural terão na assimilação da cultura escolar em comparação com os filhos de professores, pois, para estes últimos, a cultura da escola é a sua cultura familiar. A pastorícia e a caça, que são a base de sustentação daquele grupo étnico não possibilita que seus membros compreendam as complexidades da rede escolar e possam fazer escolhas. Portanto, mesmo existindo o direito de escolha da escola para os seus filhos, não o podem exercer. Não têm, esses indivíduos, capital cultural suficiente que os possibilite recorrer a meios alternativos como as explicações ou outras atividades extra escolares que estimulem a sua aprendizagem. Portanto, só uma educação fundada na compreensão de suas bases culturais e concebida tendo em conta essas condições apriorísticas servirá para projetar a sua superação.

Portanto, as elites reproduzem-se com o beneplácito da escola pública por intermédio da concepção da sua estrutura, por intermédio de estratégias educativas como o investimento em atividades educativas paralelas, por exemplo, as explicações nos termos de Nogueira (2010) e Palhares & Torres (2011), da livre escolha da escola dos filhos por parte dos pais, uma das formas de expressão da parentocracia, usando os termos de António e Teodoro (2011), mas, também, pelo caráter dualista da educação que estabelece percursos académicos diferentes, tal como descreve Antunes (2004).

⁷ sub grupo étnico bantu localizado no sudoeste de Angola, cujo traje é constituído, essencialmente, por duas partes de tecido cobrindo as partes íntimas.

CAPITULO III: A GÉNESE E SITUAÇÃO ATUAL DAS EXPLICAÇÕES

1. O surgimento e manutenção das explicações a escala global

É difícil estabelecer um marco da gênese das explicações. Porém, mediante um inventário das características deste fenómeno, poderemos deduzir seu começo. A respeito das explicações, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008, p. 35) escrevem o seguinte: “as explicações são um daqueles fenómenos cuja difusão à escala global não merece contestação. Aliás, pensamos não ser forçado dizer-se que a difusão mundial da escola [...] tem como correlato a difusão mundial das explicações”. Desse trecho podemos deduzir que o surgimento das explicações está relacionado com o surgimento da escola. Embora, no presente trabalho, pretendamos discutir o fenómeno das explicações enquanto atividade complementar da escola, queremos resistir à tentação de sermos categóricos em afirmar que as explicações surgem com a escola.

É inquestionável o fato de que a educação nunca foi uma tarefa exclusiva da escola. Pelo contrário, a escola a “usurpou” das famílias, da igreja, da tribo, etc. Porém, a partir do momento em que a escola pública, sob égide do Estado cujos objetivos, entre vários, incluía o de minimizar as desigualdades sociais (Boto, 2003) baseadas na origem, no sexo, na religião, etc, não conseguiu cumprir a sua missão, começaram a surgir alternativas. Portanto, as explicações surgem num contexto em que os propósitos da escola do povo fracassam, tal como confirma Bento (2009) ao dizer que “estudos de investigação recentes indicam que o recurso às explicações tem como base subjacente a procura do sucesso educativo e a resposta à competitividade existente na sociedade pela educação enquanto valor social e económico”.

A escola, não podendo ser substituída, na sua missão de formar o homem novo, de promover o desenvolvimento industrial e de construir uma sociedade fundada na igualdade de oportunidades, as famílias encontraram uma alternativa “quase-cópia⁸” com o objetivo de, entre vários, compensar as falhas da escola. Nesta perspetiva, torna-se oportuno citar Bray (2009, p. 13) que, ao justificar a denominação das explicações como “atividade na sombra”, escreve o seguinte:

⁸ criação do autor inspirado na expressão “quase-mercado”.

“the metaphor of the shadow is appropriate in several ways. First, private supplementary tutoring only exists because the mainstream education system exists; second, as the size and shape of the mainstream system change, so do the size and shape of supplementary tutoring; third, in almost all societies much more attention focuses on the mainstream than on its shadow; and fourth, the features of the shadow system are much less distinct than those of the mainstream system”⁹.

A afirmação de Bray, que tem vindo a estudar o fenómeno das explicações à escala mundial demonstra, de fato, que elas são uma atividade paralela à atividade escolar. Mas, ao mesmo tempo que a imita, a “supera” naqueles aspetos em que ela falha, tendo em consideração os objetivos socialmente estabelecidos e as expectativas dos que a procuram. Portanto, pode-se afirmar que as explicações surgem como uma forma de compensar as falhas da escola e que a sua manutenção à escala global tem como maior nutriente a crise da escola pública e, também, o agigantamento e sobrevalorização das lógicas do mercado, sustentada e promovida por governos de inspiração neoliberal. Partilha dessa opinião, Afonso (2008, p. 29) ao afirmar que:

“os governos de inspiração neoliberal (e não só) tendem nas últimas décadas a adoptar políticas híbridas [...] por um lado, assiste-se ao aumento do controlo do Estado sobre as escolas [...] por outro lado, verifica-se a criação de mecanismos de liberalização e de privatização, e [...] a adopção de modelos de administração e gestão que conferem uma maior autonomia processual às escolas públicas [...] nesse sentido, a educação (escolar e não escolar) tem sido precisamente um dos espaços cerceados e disputados pelas forças e lógicas de mercado (e de quase-mercado), ainda que com especificidades nos diferentes níveis de educação e ensino.”

⁹ “a metáfora da sombra é apropriada por várias razões. Primeiro, a tutoria suplementar privada só existe porque o sistema educativo principal existe; segundo, à medida em que o tamanho e a forma do sistema principal muda, mudam, também, o tamanho e a forma da tutoria suplementar; terceiro, em quase todas as sociedades, presta-se mais atenção ao sistema principal que à sua sombra; quarto, as características do sistema da sombra são menos distintas das do sistema principal”. (tradução do autor)

2. A dimensão universal das explicações

Muitos estudos, alguns dos quais serão referidos aqui, vêm dando prova inquestionável de que as explicações são um recurso nos cinco continentes. Porém, apesar dessa larga e reconhecida presença, têm um histórico opaco decorrente da dificuldade/receio que os fazedores das políticas educativas têm em encarar abertamente a emergência e manutenção deste fenómeno.

Este receio/dificuldade decorre, em nosso entender, da hipótese de tal debate desmascarar as lacunas da escola, pois, as explicações emergem, também, num contexto em que os sistemas educativos decidiram coletivizar os processos de aprendizagem, ensinando a todos como se a um se fizesse, parafraseando Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008).

O envolvimento nas explicações têm várias razões, dependendo da categoria e papel dos envolvidos. Para os alunos, elas podem servir de suplemento à atividade escolar, resolvendo tarefas e clarificando alguns conceitos; para os professores, particularmente, os que trabalham no ensino público, representa um mecanismo de melhoria da sua remuneração. Para os aspirantes ao ensino, recém formados como professores, as explicações são uma oportunidade para iniciarem-se na carreira, num ambiente de pouca pressão administrativa e, representa também, uma forma de empreendedorismo, em países, como Angola, em que os concursos públicos de acesso à função pública são bastante irregulares. Finalmente, para os empresários, a emergência das explicações significa o surgimento de mais um mercado por explorar, tal como dizem Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008, p. 40), “em muitos países as explicações são já um grande negócio, com inúmeros indivíduos a dedicarem-se inteiramente a esta atividade, como empregados a tempo inteiro”.

De acordo com os autores citados imediatamente acima, uma gama considerável de estudos tem sido realizados, em vários países, sobre as explicações e seu impacto nas esferas política, económica e social. Por exemplo, no Reino Unido, Ireson e Rushforth (2004), com seus estudos nessa vertente, revelaram que 18% dos inquiridos participaram nas explicações, e, em relação aos pais que participaram dos estudos, 71% deles investiu nas explicações dos filhos porque desejavam ajudá-los a compreenderem determinadas disciplinas, 68% do mesmo grupo apostou nas explicações porque consideravam que elas podiam contribuir para o aumento da auto esti-

ma dos seus filhos, enquanto 59% pretendiam, com a recurso às explicações para os filhos, melhorar as notas destes.

Em relação a França, os autores referem-se aos estudos realizados por Leboucher (2005), segundo quem, até 2005, o mercado das explicações movimentava cerca de 450 milhões de euros, com um crescimento estimado em 10% ano. No caso particular de França, a afirmação desse mercado contou com o impulso de uma política fiscal promovida pelo Ministério dos Assuntos Sociais que, no intuito de desenvolver o emprego ao domicílio, decidiu em reduzir 50% das despesas declaradas relativas às explicações dos descendentes dos contribuintes. O estudo enfatiza, também, que apesar de existirem vários operadores no mercado em questão, os seguintes cinco operadores são dominantes: Acadómia, Complétude, Cours Legendre, Anacours e Keepschool.

No que diz respeito ao Egipto, por exemplo, os autores, citando Lloyd et al (2001), Assaad e Elbadawy (2004), Khalil (1998) e Shahine (2004), dizem que as explicações são legalmente proibidas aos professores da rede pública, mas na prática o mercado cresce e consome uma parte considerável do orçamento familiar. Naquele país de África, há casos em que os professores dão explicações aos seus próprios alunos da rede pública. Em termos percentuais, a média dos alunos que frequenta a explicações chega aos 40%, subindo para 60% quando se trata do ensino médio. Apesar da proibição legal, o Conselho Nacional para a Educação reconheceu, em 1995, que cerca de 1,2 bilhões de libras egípcias são gastas anualmente nas explicações.

No Quênia, em África, os autores referem-se a estudos realizados por Wanyama e Njeru (2004), Obagi e Odipo (1997), Mensh e Lloyd (1998) e afirmam que, tal como acontece no Egipto, as explicações são proibidas, no caso, para o ensino básico e secundário, mas tal proibição é, extensivamente, ignorada pelos envolvidos que, no caso dos professores, deixam de lecionar partes importantes do currículo no período e espaços apropriados, assim como baixam a qualidade da sua atividade, para forçarem os alunos a recorrerem às explicações e pagar por elas. A procura pela explicações nesse país africano agudizou-se devido a falta de escolas públicas suficientes para o ensino secundário, cujo acesso está condicionado à realização de um exame importante que habilita o estudante à obtenção do “Certificado Queniano de Educação Primário”. O sucesso naquele exame atrai muitos estudantes para as explicações.

Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) continuam suas referências a autores como Antoninis e Tsakloglou (2001), Tsakloglou e Cholezas (2005) e Psacharopoulos (2002), na Grécia, onde, segundo afirma este último, mais de um bilhão de euros, valor superior ao orçamento do Estado para as escolas secundárias, são gastos nas explicações.

Em relação à Turquia, onde o recurso às explicações é motivado pela necessidade de obter resultados positivos nos exames de acesso ao ensino secundário e ensino superior, de acordo com Tansel e Bircan (2004).

No Brasil, onde as explicações, também conhecidas por “cursinhos”, sobrevivem à custa dos exames de acesso ao ensino superior, foram referenciados os estudos realizados por Bacchetto (2003), Nascimento (2003), Filho e Rodrigues (2001) e Fernandes (2005). No estudo deste último autor, ficou revelado que “em 2005, 72% dos estudantes que foram admitidos na Universidade de São Paulo frequentaram um cursinho e apenas 27% dos estudantes não o fizeram”. Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008, p. 43).

Na Coreia do Sul, a quantidade de sessões de explicações fornecidas, particularmente, por licenciados das universidades Nacional de Seul, da Coreia e de Yonsei, determina a intensidade do orgulho dos beneficiários - 26 bilhões de dólares foram gastos em explicações, no ano 2000. Para esse país asiático foram referenciados os estudos de Ihlwan (2000) e Card (2005). Em Hong Kong, com base nos trabalhos de Bray e Kwok (2003), estima-se que 72,4% dos alunos que frequentam os dois últimos anos do ensino secundário recebiam explicações em detrimento de 33% dos alunos que frequentam os dois anos anteriores.

No Japão, com base nos estudos de Johnson e Johnson (1996), Pettersen (1993) e Takeuchi (1997), pode-se dizer que as explicações ocorrem em dois tipos de centros: o juku e o yobiko. No primeiro tipo, que alberga a maior parte dos alunos do ensino básico e secundário, para além das disciplinas do currículo oficial, administram aulas de arte, natação, etc, enquanto o segundo tipo está focado, principalmente, na preparação dos alunos para os exames de acesso à universidade. A qualidade e popularidade de alguns professores que trabalham nos juku é uma razão para a sua frequência, por parte de alguns alunos.

No Canadá, as explicações servem, como na maior parte dos países referenciados aqui, de suplemento às atividades escolares, como resolução de trabalhos para casa e clarificação de matérias mal compreendidas. Porém, paralelamente a essa função, alguns centros de explicações, conhecidos por “learning centers” concebem seus próprios currículos e programas nos domínios da leitura, matemática, discurso em público e, não raros casos, oferecem cursos certificados. Estes dados fazem referência aos estudos realizados por Aurini (2004), de acordo com os autores que temos vindo a citar.

Nos Estados Unidos da América, de acordo com Primont e Domazlick (2006), tal como em França, o crescimento dos centros de explicação deve-se a publicação da Lei “No Child Left Behind¹⁰” cujo objetivo é melhorar o desempenho dos alunos da escola pública. Ao colocar ênfase nos resultados dos testes estandardizados, como forma de avaliar o progresso dos alunos e, na base desses, aferir o desempenho das escolas, faz como que o sucesso a tais exames implique recurso a mecanismos alternativos, como são as explicações.

Finalmente, é importante frisar o largo estudo realizado por Bray (2009) em relação às explicações em vários países espalhados pelos cinco continentes como Kenya, Malawi, Mauritius, Namíbia, Zâmbia, Tanzânia, Azerbaijão, Geórgia, Ucrânia, Mongólia, Polónia, Cazaquistão, Lituânia, Tajikistão, Bósnia, Herzegovina, Eslováquia, Croácia, Kyrgyztão, Vietname, Japão, Hong Kong, Egípto, Chipre, China, Canadá, Camboja e Bangladesh. Este autor agrupa os países em função de algumas características que a prática das explicações têm.

Para ele, os países do este asiático, como Japão e Taiwan, têm as explicações como parte da sua cultura, baseada na tradição confuciana e que está, via de regra, ao serviço dos melhores estudantes.

Os países do leste europeu e membros da ex união das Repúblicas Socialistas Soviéticas tinham as explicações presentes em escala modesta, que aumentou o crescimento depois do colapso das economias planificadas.

¹⁰ “Nenhuma Criança Deixada Para Trás”. Tradução dos autores do “Xplika”, página 45

Na América do Norte, Europa ocidental e Austrália, as explicações, embora em escala modesta, estavam presentes. O seu crescimento exponencial deveu-se, principalmente, às políticas de competição entre as escolas.

Nos países africanos, a expansão das explicações começa quando os professores começam a entender que elas podem ser fonte de aumento de renda, enquanto na América Latina, como reflexo da tradição dos seus sistemas educativos, poderá ter o reflexo das características que as explicações têm na América do Norte (Bray, 2009, p. 24).

Portanto, a presença universal das explicações é inquestionável e o seu impacto é visível, fazendo dela uma realidade impossível de ocultar. Porém, tal como diz Poisson (2007, p. 4):

“¹¹obviously, private tutoring is not a good or bad thing in itself. A great deal depends on how, and under which circumstances, it is provided. Is it provided by mainstream teachers, external tutors, or private centres? Are teachers providing tutoring lessons to their own pupils or to other pupils? Does private tutoring complement the provision of the regular school? Does it corrupt the mainstream system in different ways?”.

3. As explicações e as estratégias da classe média

No princípio deste trabalho académico, no primeiro capítulo, quando nos referimos ao fenómeno da democratização do ensino, materializada pelo trinómio, universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, referenciamos o trabalho de Pierre Bourdieu e Passeron (1964), no qual defendiam que os alunos oriundos da classe média entravam para a escola numa situação de vantagem em relação aos alunos vindos da classe operária e camponesa. Tal vantagem residia no facto de aqueles alunos, no ciclo doméstico, já dominarem a linguagem escolar, ao contrário destes últimos.

¹¹ “obviamente, a tutoria privada não é, em si mesma, boa nem má. A grande questão prende-se com a forma e as circunstâncias em que ela é oferecida. É providenciada pelos professores do sistema principal, tutores externos ou centros privados? Os professores estão a dar explicações aos seus próprios alunos? A tutoria privada complementa as provisões da escola pública? A tutoria privada corrói o sistema principal de várias formas?” (tradução do autor)

Concluimos, naquele interregno, que para além da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, eram necessárias ações que pudessem colocar todos os alunos em igualdade de circunstâncias, tendo sido propostas, entre outras ações de discriminação positiva, o acesso dos alunos vindos de famílias desfavorecidas a melhores escolas, num sistema de bolsas.

Aqui, vamos procurar analisar a relação que pode existir entre as explicações e a classe média. Para tal começaremos por apresentar o contexto em que as explicações expandem-se, socorrendo-nos das palavras de Afonso (2008, p. 27):

“verificamos que as explicações são um fenómeno que não é própria mente novo, estando o mesmo relacionado, entre outros factores, quer com a já longa crise da escola pública e as suas consequências sociais e académicas, quer com o reforço das estratégias de preservação de (velhos) estatutos e privilégios de classe, quer, ainda, com estratégias de aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente.”

Temos vindo a afirmar que a escola pública enfrenta sérias “crises” porque não tem conseguido cumprir a sua missão de forma satisfatória. Algumas dessas crises são académicas, concretamente, o insucesso e o abandono, tal como o diz Afonso (2008) que, na maior parte dos casos afeta os alunos provenientes de famílias pobres. A crise da escola, de acordo com o autor citado, manifesta-se, também, nas crises sociais, que se prendem com a desvalorização dos certificados escolares pelo mercado. Este cenário propicia a expansão das explicações como uma forma de compensar as falhas da escola. No entanto, e ainda de acordo com Afonso (2008, p. 30):

“no que diz respeito aos filhos das classes médias - historicamente de descendentes do sucesso nas trajetórias da escolarização que escolhem ou são induzidos a escolher -, a procura das explicações terá possivelmente motivações que tanto se traduzem em formas de reforço (ou suplemento) como se traduzem em formas compensatórias, sendo certo que, em qualquer dos casos estará subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente”.

Um estudo realizado por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), num período de quatro anos, de 2004 a 2007, a quatro escolas secundárias, numa cidade que convencionaram chamar “aquarela” demonstra, também, que entre as razões que levam os alunos a procurarem e frequentarem as explicações, algumas gravitam numa estratégia tendente a aumentar as probabilidades

de concretizar expectativas de manutenção da posição social e de mobilidade social ascendente. Tal como consta do estudo realizado, entre o insucesso anterior na disciplina, a obtenção de uma média que permita o acesso seguro ao ensino superior, a falta de competência do professor e o receio de não ser capaz de ter sucesso sem ajuda, os alunos das quatro escolas indicaram como razão principal da frequência das explicações, a obtenção de média que permita o acesso seguro ao ensino superior e, depois, o insucesso anterior na disciplina em que se requereu um explicador.

A falta de competência do professor e o receio de não ser capaz de ter sucesso sem ajuda, que estão relacionadas com a escola, curiosamente, são as menos apontadas. Por essa razão, concordando com Afonso (2008), Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008, p. 151), dizem:

“significa isto que as explicações não ocorrem exclusivamente por motivos de superação de dificuldades de aquisição de conhecimentos, de apoio aos alunos com insucesso [...] trata-se, antes, de um fenómeno mais abrangente que assume outros contornos, constituindo-se, designadamente, como um mecanismo de concorrência e de competição que alunos e famílias usam para a obtenção de classificações mais elevadas que lhe permitam beneficiar dos lugares apetecíveis da oferta educativa de nível superior, que envolve quer as instituições, quer os cursos no seio destas”.

Finalmente, o estudo procurou entender a proveniência dos alunos que frequentam as explicações, focalizando o nível académico dos progenitores. O resultado apontou para o seguinte: 73% dos alunos que frequentam as explicações, seus progenitores têm como nível académico o ensino superior, enquanto 49% dos alunos, cujos pais não têm o nível de ensino superior, não frequentam as explicações.

Assim, pode-se concluir que as explicações são usadas pela classe média como estratégia de manutenção da sua posição social e, também, de ascensão.

Procuramos, até aqui, discutir a relação entre as explicações, enquanto sistema educativo alternativo e na sombra, e as funções da escola. Procuramos, também, entender como é que a classe média utiliza as explicações como meio de manutenção e ascensão social.

Para a elaboração desse trabalho apoiamo-nos nas obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que buscaram analisar a relação entre a escola e a reprodução social, demonstrando que, o processo de socialização imprime nos estudantes um *habitus* primário que tende a reproduzir-se em suas práticas sociais, formando seu capital cultural.

Os estudantes das camadas sociais de baixa renda defrontam-se com dificuldades de aprendizagem, pois os códigos escolares são compatíveis com o capital cultural da camada social média, privilegiando os estudantes dessa camada social e excluindo aqueles.

A seguir, à título exploratório, buscaremos entender a dimensão do fenómeno das explicações em Angola, descrevendo o seu impacto no sucesso escolar dos estudantes provenientes das camadas sociais de baixa e média renda.

Com as devidas adaptações, seguiremos o rumo das investigações realizadas por ¹²Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, sobre as explicações.

A pesquisa assentará numa perspectiva descritiva e interpretativa com recurso a aplicação de inquéritos por questionário e análise documental.

¹² Docentes da Universidade de Aveiro, Portugal

CAPÍTULO IV: A DÉMARCHE METODOLÓGICA

1. Objetivos gerais e específicos da investigação

Ao longo da nossa formação e da nossa atividade como professor, a questão do sucesso e insucesso escolar incitou o nosso interesse. De um lado, e enquanto meros observadores, intrigava-nos o fato de alguns estudantes, muitos deles amigos e companheiros, reprovarem no fim do ano lectivo, embora, pelas pautas finais, as notas parecessem não deixar dúvidas sobre as diferenças, pois, os aprovados tinham classificações mais elevadas em relação aos que reprovavam, pressupondo que uns sabiam mais que os outros. Do outro lado, quando o insucesso escolar afetou-nos, pois tratava-se de nosso filho, procuramos encontrar as causas para gizar uma solução.

Num diálogo com a professora do nosso filho, que na altura frequentava a 3ª classe, ela disse-nos que entre várias soluções, o recurso a explicação afigurava-se como a melhor. E mais, ela oferecia explicações em sua casa. Inscrevemos o nosso filho e, como se de uma varinha mágica se tratasse, começou a ter resultados melhores.

Desta breve experiência pessoal, várias questões preliminares surgiram: será que os resultados positivos estão, efetivamente, relacionados com a frequência das explicações? Sendo a mesma professora, o mesmo aluno, porquê que a aprendizagem na escola não é suficiente? Quem ganha e quem perde com essa atividade? É legal? É ética e moralmente correta?

Quando nos inscrevemos no curso de mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, algumas pistas abriram-se. A leitura do trabalho realizado pelos professores da Universidade de Aveiro sobre as explicações, envolvendo vários países, incluindo um africano (Moçambique), foi decisivo na tomada de decisão em pesquisar sobre o assunto em Angola.

Seguindo o pensamento de Andrade (1997), entendemos que o sucesso de uma pesquisa/trabalho científico depende, em parte, do estabelecimento claro dos objetivos. Assim, optamos pela estruturação dos objetivos em geral e específico, compreendendo que o objetivo geral determina a principal intenção, e os específicos reportam-se às diferentes micro tarefas que tornarão realidade a anunciada intenção geral.

Nesta pesquisa exploratória equacionamos como objetivo geral analisar o impacto das explicações no sucesso escolar e no alargamento da classe média em Angola.

Assim, a par da ideia referida acima, sobre os objetivos específicos, buscamos o conselho de Cervo & Bervian (2002) que entendem que definir os objetivos específicos equivale a aprofundar a intenção manifestada no objetivo geral. Neste sentido, consideramos o seguinte:

Objetivos específicos:

1. Caraterizar o modo de concepção da políticas públicas;
2. Explicar o posicionamento das organizações internacionais de ensino em relação a educação;
3. Discutir as funções da escola: reprodução das desigualdades ou integração social;
4. Demarcar o surgimento das explicações à escola global;
5. Refletir sobre o impacto das explicações no sucesso escolar;
6. Apresentar as explicações como um dos mecanismos de manutenção e expansão da classe média;
7. Identificar as explicações em Angola no quadro jurídico legal;
8. Explorar a dimensão atual das explicações em Angola;
9. Descrever o impacto das explicações na visão dos beneficiários.

2. Hipóteses teóricas

Para o leque de perguntas que rondavam a nossa mente profissional, precisávamos encontrar uma resposta. Ou seja, considerando que à primeira vista, as explicações tinham alguma relação com o sucesso escolar, investimos na presente pesquisa no estudo deste fenómeno, com o intuito de certificarmo-nos dessa relação. Com este pensamento, delineamos as hipóteses teóricas do presente trabalho, pois, tal como dizem Cervo & Bervian (2002), as hipóteses podem ser as suposições de uma causa ou de uma lei destinada a explicar provisoriamente um fenómeno, até que apareçam fatos que a contradigam ou a reafirmem.

A formulação das hipóteses teóricas do presente trabalho fundaram-se, de um lado, na nossa experiência e, do outro, com “base em estudos anteriores realizados de acordo com tema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 27).

Para além de servir-nos de guia, as hipóteses teóricas foram, também, formuladas, seguindo o pensamento de Torres & Palhares (2014) para quem a formulação de um bom questionário depende da especificação antecipada dos objetivos e das hipóteses da pesquisa.

Os autores mencionados imediatamente acima sugerem que as hipóteses podem ser gerais e operacionais, as primeiras transformando-se em segundas, cuja função será determinar a escolha dos métodos de investigação e os métodos de análise de dados. Assim, segue-se a formulação das hipóteses.

Hipótese Geral: a frequência de explicações aumenta as desigualdades entre estudantes

Hipóteses Operacionais:

- a) O recurso às explicações influencia no sucesso escolar;
- b) A classe média usa as explicações como instrumento de manutenção e ascensão social.

3. O paradigma metodológico

Recorrendo às palavras de Kuhn (1970:viii), um paradigma representa o “modo de aquisições científicas universalmente aceites que fornecem modelos de solução de problemas”, constituindo um sistema unitário e coerente de produção de teorias, métodos e meios de definição de dados num certo domínio”.

No que diz respeito aos paradigmas utilizados nas pesquisas de trabalhos educacionais, indicam-se, via de regra, três, nomeadamente:

- a) Paradigma Positivista de carácter racionalista e de pendor quantitativo;
- b) Paradigma Construtivista (também conhecido por interpretativo) de carácter naturalista e de pendor qualitativo, e;

c) Paradigma Crítico ou Sociocritico que é caracterizado pela reciprocidade relacional entre a teoria e a prática, fundada em critérios de credibilidade, confirmação e transferibilidade.

Embora não tenhamos, para efeitos desse trabalho, nos proposto a analisar, profundamente, cada um dos paradigmas acima mencionados, nem as questões ligadas às vantagens e desvantagens de cada um, podemos dizer que os modelos construtivista e sócio-crítico têm semelhanças, sendo que, o tipo de conhecimento, no último paradigma, é determinado pela sua ideologia e pelos seus valores, imprimindo-lhe maior intervenção. Ou seja, a reciprocidade entre a teoria e a prática caracterizam as pesquisas fundadas nesse método, também conhecidas, na área da educação, por “Investigação-Ação” (Coutinho, 2005).

A decisão sobre a qual dos três paradigmas recorrer para atingirmos os objetivos preconizados, não foi uma tarefa fácil, principalmente, por termos a consciência de que há uma tendência de considerar os dois últimos, como mais vantajosos que o primeiro, por terem servido como ponto de cisão com o empirismo lógico que sustentou as pesquisas em ciências sociais, por longos períodos. Aliás, a disputa entre positivistas e construtivistas e a percepção da sua incompatibilidade dividiu académicos, tal como dizem (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14):

“the quantitative versus qualitative debate has been so divisive that some graduate students who graduate from educational institutions with an aspiration to gain employment in the world of academia or research are left with the impression that they have to pledge allegiance to one research school to thought or the other¹³”

Apesar de estar amplamente difundida a ideia segundo a qual o surgimento dos paradigmas construtivista e socio-crítico representa uma ruptura com o paradigma positivista, até então dominante, subscrevemos a tese de Johnson & Onwuegbuzie (2004, p. 15) segundo quem, entre os paradigmas nem sempre há incompatibilidades, pelo contrário, em determinados casos, podem complementar-se. Ou seja, não se está, permanentemente, perante uma competição entre para-

¹³ “o debate sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa tem sido tão divisivo que alguns estudantes que se formam com o intuito de ganharem emprego no mundo académico ou da pesquisa, ficam com a impressão de que têm de fazer um pacto com uma outra escola, em função do paradigma de pesquisa”. (tradução do autor)

digmas, e sim, perante uma complementaridade alternada entre eles: “today ’ s research world is becoming increasingly interdisciplinary, complex, and dynamic; therefore many researchers need a solid understanding of multiple methods used by other scholars to facilitate communication, to promote collaboration, and to provide superior research¹⁴”.

Nós, por tratar-se de um estudo exploratório, dada a nossa inexperiência no campo da pesquisa e com base na percepção de que os paradigmas, nalgumas vezes, excluem-se mutuamente, e, noutras vezes, complementam-se; tendo em consideração os objetivos que pretendemos alcançar (explicar e dimensionar o fenómeno das explicações), tendemos a inscrever esta pesquisa no paradigma positivista, na medida em que a pesquisa suportada por esse paradigma visa a explicar, controlar e generalizar para além do tempo, os resultados. Procuramos libertar o processo de aspetos valorativos e posicionamo-nos, mesmo sendo difícil, de forma neutra e independente ao longo da pesquisa.

As explicações, de acordo com a bibliografia consultada, são um fenómeno crescente a nível mundial, que perseguem como uma “sombra”, usando a expressão de Bray (2009), o sistema de educação. O impacto desse fenómeno varia de contexto em contexto e depende, em grande medida, das razões que as fazem emergir. Por essa razão, apesar de termos a consciência da ocorrência desse fenómeno em Angola, principalmente nas grandes capitais de províncias, recorreremos, ao longo da pesquisa, a metodologias empíricas e análise estatística dos dados, para que os seus resultados sejam válidos, fidedignos e objetivos.

Sendo unanime, entre os autores, que no paradigma positivista, privilegiam-se as técnicas quantitativas para a recolha de dados e, para a sua análise, opta-se pela estatística descritiva e inferencial, procuramos ser coerentes com a nossa escolha, aplicando questionários como instrumentos de recolha de dados.

¹⁴ “o mundo da pesquisa, hoje, está a tornar-se mais interdisciplinar, complexo e dinâmico: por isso muitos pesquisadores precisam de um sólido entendimento sobre os múltiplos métodos usados por outros académicos para facilitar a comunicação, promover a colaboração e providenciar pesquisa superior.” (tradução do autor)

4. O método e as técnicas de pesquisa

Temos vindo até aqui, a desenvolver uma tarefa de caráter científico, cuja eficácia e a credibilidade dos seus resultados, dependerá, em grande medida, na forma acertada da seleção do método e das técnicas, observando as definições apresentadas por Greenhood (1963, p. 314), segundo quem, “o método pode definir-se como um dispositivo ordenado, um procedimento sistemático, um plano geral. A técnica é a aplicação específica do plano metodológico e a forma especial de o executar [...] a técnica encontra-se assim subordinada ao método e é-lhe auxiliar”.

Com a preocupação de decidir-se por um método que vá de encontro aos objetivos do estudo, seguindo os ensinamentos de Greenhood (1963), optamos por usar o método extensivo ou de medida, cujas características, de acordo com o autor citado acima, é útil para estudos, nas ciências sociais, que envolvem populações muito amplas, que por vezes estão geograficamente dispersas. Por ser um estudo empírico, cuja população, embora ampla, não constitui o universo, far-se-á recurso a uma amostra, exigindo, na fase final, uma análise quantitativa dos dados.

De acordo com Greenwood (1963), a medição pode ser descritiva ou explicativa. Considerando que, no presente estudo, numa primeira fase, sob orientação de hipóteses procurar-se-á descrever a ocorrência do fenómeno, provando se ele existe ou não, e, numa segunda fase, com base nos dados da amostra, procurar-se-á expor, por meio de uma explicação, a relação causal do fenómeno, teremos de combinar a medição descritiva e explicativa, pois, tal como ensina Greenwood (1963, p. 328):

“a maioria das investigações mensurativas consiste em combinações descritivo-explicativas. o investigador leva a cabo uma medição, tanto a fim de apreender a existência de uma pressuposta uniformidade social, como para confirmar e explicar uma uniformidade social já apreendida”.

Na escolha das técnicas de pesquisa, seguimos o conselho de Johnson & Onwuegbuzie (2004, p. 23), segundo quem:

“by utilizing quantitative and qualitative techniques within the same framework, mixed methods researchers can incorporate strengths of both methodologies. Most importantly, investigators who conduct mixed methods research are more likely to select methods and

approaches with respect to their underlying research questions, rather than with regard to some preconceived bias about which research paradigm should have hegemony in the social science research¹⁵”.

Portanto, não fomos, estritamente, guiados pelo paradigma mas pelas perguntas e hipóteses delineadas. Assim, nessa pesquisa exploratória, decidimos utilizar:

a) Inquérito;

Importa lembrar que a presente pesquisa, não sendo, exatamente, uma réplica de estudos sobre o fenómeno das explicações realizados por Bray (2004) e por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), apoia-se neles. Portanto, no caso das técnicas de pesquisa, também, com as devidas adaptações e justificativas.

De acordo com Gonçalves (2004, p. 78):

“o inquérito é umas das técnicas mais emblemáticas da sociologia. Figura, também, entre as mais utilizadas. Consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com o objectivo de proceder a inferências e generalizações. Grosso modo, as questões podem incidir sobre factos ou sobre opiniões”.

Na escolha da técnica para a pesquisa tivemos em consideração, também, os objetivos do estudo que pretendíamos realizar: explorar a existência e dimensão de um fenómeno social, o mesmo que dizer “progresso do conhecimento e análise científicos” que, de acordo com Lima (1971, p. 575), é um dos dois casos em que o inquérito pode ser usado como técnica de recolha de dados.

Ocorreu-nos, também, socorrer-nos da triangulação metodológica, com vista a elevar a fiabilidade e segurança dos resultados da pesquisa, combinando o inquérito por questionário com as

¹⁵ pela utilização de técnicas quantitativas e qualitativas num mesmo projecto, os pesquisadores que optam por combinar métodos, podem incorporar vantagens das duas metodologias. Mais importante, os investigadores que combinam métodos de pesquisa têm maior probabilidade de escolher métodos que vão de encontro com as questões de pesquisa, e não com base no preconceito sobre a hegemonia de um determinado paradigma nas pesquisas em ciências sociais.

entrevistas, nos termos descritos por Sousa & Baptista (2011), porém, os custos, o tempo e nossa incapacidade no domínio dos métodos de investigação, aconselharam-nos ponderação. Por isso deixamos essa possibilidade para outros estudos de aprofundamento do presente.

Tendo consciência de que a concepção de um inquérito por questionário, de acordo com Javeau (1982), obedece a, pelo menos, catorze etapas, recorreremos, com a devida autorização dos autores, a um questionário usado em estudo similar, no qual inserimos algumas adaptações. Ainda assim, procuramos testá-lo antes da sua aplicação.

b) Análise documental.

Durante a pesquisa, recorreremos à análise documental enquanto técnica de pesquisa. Pois, segundo Silva et al (2009, p. 4556):

“a pesquisa documental, [...] não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa”.

Importa, também, referir que o entendimento acolhido por nós, em relação a noção de análise documental é aquele expresso por Raupp & Beuren, (2004, p. 89) segundo quem a “pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim, fizemos recurso a legislação sobre o ensino existente em Angola, desde a instituição da República com a independência, em 1975, até 2015. Recolhemos e analisamos, igualmente, “posters¹⁶” publicitários sobre as explicações, espalhadas pelas várias artérias das cidades em que o estudo foi realizado.

Estas duas fontes são tomadas, aqui, como documentos e com valor de prova, tal como nos ensinam Silva et al (2009, p. 4555): “documentum é um termo latino derivado de docere, que significa ensinar. Esta noção assume, posteriormente, a conotação de ‘prova’, largamente empregada no vocabulário legislativo”.

¹⁶ publicidade feita em papel, geralmente, tamanho A4, e colada em lugares de acesso público.

Portanto, essas fontes ajudaram-nos a compreender a preocupação das instituições que respondem pela educação em Angola, sobre o fenómeno das explicações, assim como o nível da sua exterioridade e propagação.

5. As técnicas de recolha e tratamento da informação

Para a recolha da informação utilizamos um questionário que foi aplicado, em parte, presencialmente aos estudantes e, em parte, enviado por correio electrónico.

Um questionário é um instrumento usado para recolher dados durante uma pesquisa. É composto por um número de questões, geralmente, determinado em função dos objetivos, ou seja, dos dados que se pretende obter, mas, via de regra, não longo. De acordo com Gonçalves (2004), “é uma das técnicas mais emblemáticas da sociologia e, figura entre as mais utilizadas”, por possibilitar a obtenção de várias informações num espaço de tempo curto e facilitar o estudo sistemático da ocorrência de um dado fenómeno social.

O questionário usado no presente trabalho foi constituído por quatro secções, maioritariamente, por perguntas fechadas e, na última secção, as perguntas foram elaboradas na base da escala de Likert, com cinco níveis.

Para o tratamento da informação, socorremo-nos da técnica estatística. Para tal, ensinam-nos Moreira e Rosa (2016, p. 35) que:

“na escolha da técnica estatística adequada [...] é conveniente considerar primeiramente se o que se quer é *descrever* características de um conjunto [...] ou se o que se pretende é *estimar* valores da população. No primeiro caso, a estatística a ser usada é a descritiva, no segundo a inferencial”.

Assim, optamos por usar a estatística descritiva, tendo em consideração que um dos objetivos da pesquisa é descrever o fenómeno das explicações em Angola.

Outro aspeto importante que tivemos em conta, no que diz respeito às técnicas de recolha e tratamento de informação está relacionado com a amostragem. De acordo com Marconi e Laka-

tos (2002), a amostragem é uma técnica e/ou conjunto de procedimentos necessários para descrever e selecionar as amostras, de maneira aleatória ou não, e quando bem utilizada é um fator responsável pela determinação da representatividade da amostra.

Quanto ao tipo de amostragem, seguindo o ensinamento de Marconi e Lakatos (2002), decidimos usar a não probabilística por conveniência em que as amostras foram selecionadas ao nosso critério, de acordo com algum conhecimento que temos sobre o assunto em estudo e os objetivos que delineamos. Estamos conscientes da impossibilidade de generalizar os resultados decorrentes do presente estudo considerando o tipo de amostragem usado. No entanto, por se tratar de um estudo exploratório em que se busca confirmar ou não a existência das explicações como um fenómeno na sombra do sistema educativo e descrever a sua dimensão, pareceu-nos acertado medi-la dentro do universo populacional escolhido a nosso critério. Ou seja, saber se os estudantes de uma determinada sala de aulas frequentam ou frequentaram as explicações e saber quantos socorreram-se das explicações, pareceu-nos suficiente, nesta fase exploratória do estudo, decidir a amostra tal como nos convinha. Ora, tal decisão foi motivada por vários fatores entre os quais podemos mencionar, abaixo, os mais importantes:

1. Nas vestes de pesquisadores, não tínhamos experiência alguma na realização de trabalhos do género;
2. Não estávamos preparados para arcar com as implicações financeiras e logísticas da pesquisa usando outro tipo de amostra. Por exemplo, a probabilística;
3. O nosso conhecimento sobre o controlo estatístico do Ministério do Ensino Superior e do Ministério da Educação não aconselhavam, partir por uma busca de informações neste sector, não só pela resistência no seu fornecimento, como, também, na fiabilidade dos dados que, eventualmente, receberíamos. Portanto, analisadas e consideradas aquelas questões fundamentais para se determinar com exatidão o universo e a partir dele determinar a amostra, por conveniência nossa, decidimos a amostra que se circunscreveu a população disponível para o estudo. Por essa razão, procuramos atingir o número maior possível de inquiridos disponíveis, por formas a reduzir a incerteza.

Os dados foram tratados em cada uma das escolas, contabilizados manualmente e os resultados foram inseridos numa ficha de cálculo do Excel, contendo os inquéritos validados e o número geral de estudantes que frequentaram as explicações, tanto no nível superior quanto no ensino geral, tal como demonstra o apêndice 5.

De seguida, os dados de cada uma das escolas foram inseridos numa ficha construída com base nas variáveis do questionário que interessavam para o presente estudo, tal como espelha o apêndice 6. A mesma ficha foi usada para os dados consolidados gerais por província, tal como se demonstra no apêndice 7 e com base nos três anexos referidos anteriormente, foi preenchida a ficha dos resultados finais, de acordo com o apêndice 8.

Com base na ficha dos resultados finais foram construídos os gráficos e as tabelas presentes no capítulo seguinte, usando o programa excel.

6. Principais dificuldades e limitações

Entre as dificuldades para realização da pesquisa, a do acesso às informações foi a principal. Não tivemos autorização para aplicar os inquéritos em algumas escolas. Das sessenta e duas solicitações feitas, apenas em vinte e oito tivemos autorização expressa. Como alternativa, tivemos que, para as vinte e seis escolas, nalguns casos, socorrer-nos de estudantes que se interessaram pela pesquisa e, depois de uma instrução breve, foram aplicar, o questionário aos colegas. Noutros casos, foram os professores que nos permitiram usar parte do seu tempo em sala de aulas, para aplicar o questionário, tendo atingido sessenta escolas, com os questionários.

Em nosso entender, tal fato ocorreu porque a cultura de investigação académica é, ainda, muito residual. Admitimos, também, que não usamos o tempo necessário para informar e explicar sobre os objetivos da pesquisa.

Para além da limitação financeira, a falta de experiência na realização desse tipo de atividade académica, foi a nossa principal limitação. Mesmo depois de termos testado o questionário, aplicando-o a alguns estudantes com características da população alvo, houve escolas em que

tivemos de usar mais tempo do que prevíamos. Pior do que essa consequência, é o fato de não termos conseguido receber, em tempo previsto, todos os questionários, principalmente, os enviados pelas agências de viagem e pelo correio electrónico.

CAPITULO V: AS EXPLICAÇÕES EM ANGOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. Enquadramento jurídico legal das explicações

A introdução deste subtítulo no presente trabalho visa confirmar ou não a dimensão das explicações, no caso de Angola, como uma atividade na sombra, nos termos de Bray e outros. Ora, de acordo com Bray (2009) a metáfora “sombra” aplica-se às explicações por quatro razões: 1^a) porque a sua existência depende da existência do sistema educativo oficial; 2^a) quando ocorrem mudanças do sistema educativo oficial, nas explicações também ocorrem; 3^a) em quase todas as sociedades presta-se mais atenção ao sistema oficial que às explicações; e 4^a) as particularidades das explicações são menos distintas que do sistema educativo oficial.

Focando a atenção na terceira razão apontada por Bray, pretendemos verificar a “génese” das explicações em Angola como fenómeno social e económico visível e, do ponto de vista legal, como atividade económica.

Relativamente ao surgimento das explicações em Angola, como fenómeno socio-económico visível e de impacto considerável, podem ser referenciados os anos de 1988 a 1992. Antes dessa altura, a educação era monopólio do estado e o sistema político reinante na altura dificultava a exposição de tal prática, caso tenha existido. Prova disso, no advento do multipartidarismo em Angola e perante uma premente necessidade de libertar alguns setores de produção à iniciativa privada, a Lei n.º 10/88 de 2 de Julho, a Lei das Actividades Económicas, na alínea a) do número 3, do artigo 1º, relativo ao objeto e âmbito, a educação e o ensino não constavam das atividades económicas abertas à iniciativa privada. Portanto, naquela altura, do ponto de vista legal, o ensino privado era ilegal. Essa tese é confirmada por Costa (2016) ao referir-se ao ano de 1991, como o ano da institucionalização do ensino privado, mediante a Lei n.º 18/91 de 6 de Maio.

No entanto, até a institucionalização do ensino privado e a conseqüente liberalização da educação e ensino, as escolas privadas e centros/salas de explicações já se tinham proliferado como estratégia de sobrevivência dos professores e recurso educativo para as famílias que tinham seus filhos fora do sistema de ensino. Assim ensina Ferreira (2005, p. 114), ao escrever que:

“quer a estrutura do Ministério da Educação, quer a legislação ou a preparação técnica e política dos seus quadros não permitiram chegar a soluções, tal como a promoção da inici-

ativa privada, tendo-se vindo a instalar na população de diferentes níveis sócio-económicos, o sentimento generalizado de falta de educação e da necessidade de terem de desenvolver estratégias que lhes permitam resolver os seus problemas, também nessa área. As estratégias desenvolvidas pela população angolana para resolver os seus problemas de educação prendem-se com as estratégias de sobrevivência dos professores [...] os professores, muitas vezes, optam por se demitir [...] sempre que encontram outra actividade que lhes garanta melhor rendimento. Outros ainda, usam a escola como fonte de rendimento complementar [...] outros ainda, acumulam a actividade docente numa escola do estado com o serviço docente no ensino privado mais formal ou mesmo numa sala de explicações”.

Hoje, mesmo sendo, a educação e o ensino, atividades sujeitas à iniciativa privada, as autoridades educativas mantêm-se em silêncio, permanecendo um vazio, relativamente à tipologia arquitetónica e ao funcionamento ou às orientações pedagógicas.

2. Dimensão actual das explicações

Dada as limitações apontadas acima, fizemos, em primeiro lugar, uma pesquisa na internet, buscando anúncios de explicações. O principal site de explicações encontrado é o “www.olx.co.ao” que continha mais de 100 anúncios sobre “reforço escolar”, “explicações ao domicílio” e “centros de explicações”. Destes, 5 são instituições legalmente constituídas: Ginásio da Educação Da Vinci; PANAFRI Association; Aprender + Angola; Gabinete de Apoio ao Estudante Angolano e Oficina do Saber. Foram, também, identificadas explicações realizadas pontualmente, em períodos de exames, por exemplo, e de forma ilegal, vulgarmente conhecida por “garimpo¹⁷”.

Partindo do princípio de que as explicações são uma sombra do sistema educativo oficial, procuramos, nas escolas, compreender o envolvimento dos estudantes nas explicações.

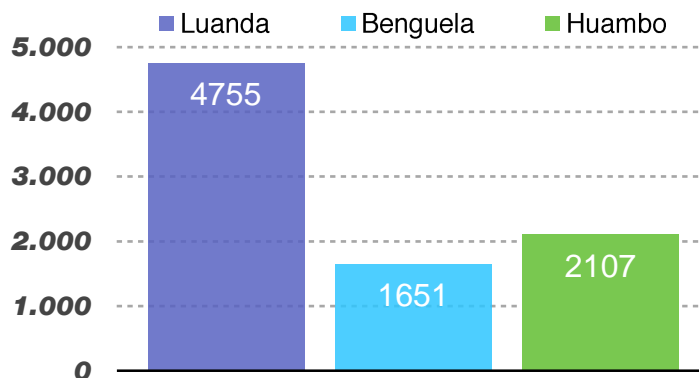
Aplicamos os questionários em 3 das 4 cidades mais populosas de Angola; Luanda, Benguela e Huambo, tendo como alvo os estudantes dos dois últimos anos do ensino geral, 11^a e 12^a, os dos dois primeiros anos do ensino superior, tanto em escolas públicas como privadas.

¹⁷ Garimpo é o nome que se dá a extracção ilegal de diamantes.

Os questionários foram aplicados em 54 escolas das 60 previstas, sendo 31 públicas e 23 privadas, das quais 35 do ensino geral e 19 do ensino superior, num total de 8513 estudantes.

Foram distribuídos, no total 10.000 questionários, dos quais 7.000 em formato físico e 3.000 em formato digital. Do total dos inquéritos distribuídos foram recolhidos 9617, dos quais 1956 em formato digital, tendo sido validados 8513, por estarem devidamente preenchidos e de forma atenciosa por parte dos inquiridos. Os não validados, num total de 1104 questionários, a maior parte deles, enviados por correio electrónico, não foi completamente preenchido, sendo uma minoria, completamente preenchidos mas de forma incoerente. Por exemplo, alguns inquiridos, preencheram todos os espaços do inquérito, identificando-se simultaneamente como indivíduos do sexo masculino e feminino, tendo e nunca tendo frequentado as explicações e por aí em diante. Eis, abaixo os resultados do inquérito.

Gráfico 1: N.º de Estudantes Inquiridos por Província

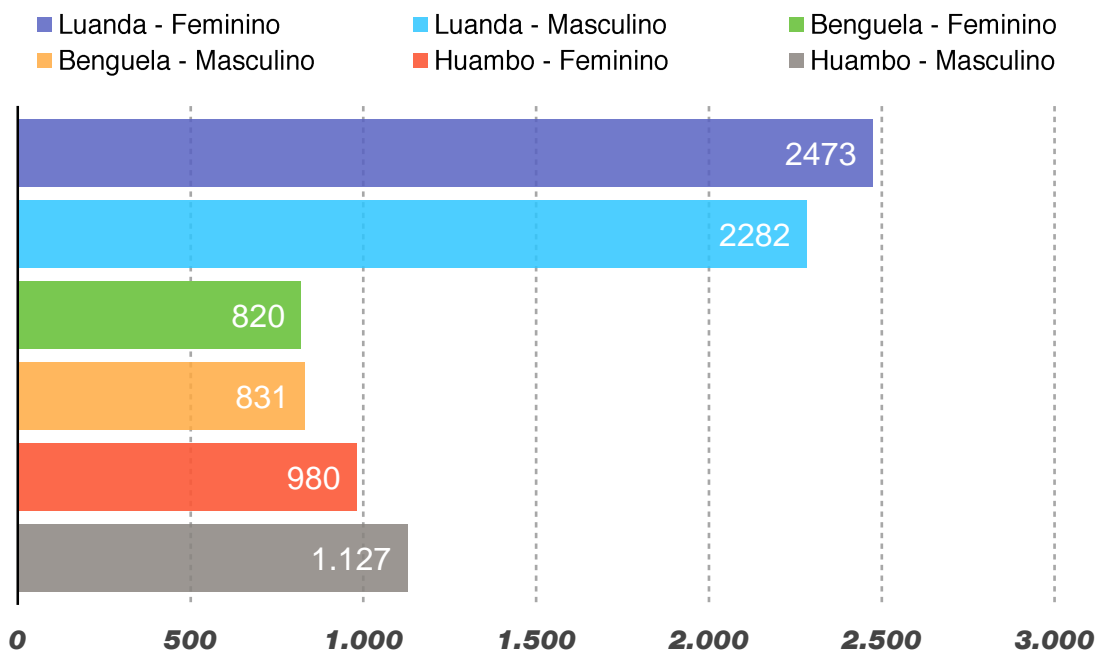


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

De acordo com o gráfico 1 55,9% dos inquiridos encontram-se na província de Luanda. De fato, é o lugar onde foram administrados a maior parte dos questionários, tanto em formato físico quanto em formato digital. Isso deveu-se, de um lado, pelo fato de ser o lugar onde o autor podia acompanhar de perto e melhor a administração dos questionários, garantindo uma recolha significativa, mas, também, Luanda é a capital do país e, o centro mais populoso, com uma concentração de cerca de 27% da população geral, de acordo com os resultados preliminares do censo da população e habitação realizado em 2014 (INE, 2014).

Com característica próximas a uma metrópole, Luanda alberga representantes de todas as classes sociais e é, também, o maior centro académico, concentrando o maior número de escolas e universidades, tanto públicas quanto privadas, e concentra as maiores iniciativas de negócios tanto formal como informal.

Gráfico 2: Inquiridos por género em cada Província



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

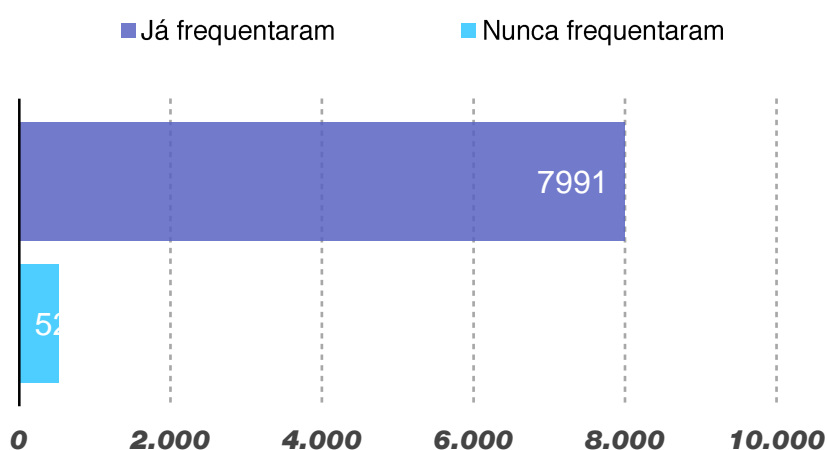
O gráfico 2, representando a distribuição dos inquiridos por género, demonstra que a diferença entre rapazes e raparigas que frequentam a escola e aceitaram participar do estudo é muito reduzida, no geral, sendo que, no caso da província de Luanda, o número de raparigas suplantou o dos rapazes numa diferença de 4%.

Este dado demonstra, em parte, que a democratização no acesso ao ensino estendeu-se, também, ao género. As famílias, no que diz respeito a educação dos filhos, deixaram de priorizar os rapazes em detrimento das raparigas. No entanto, essa realidade, regista-se apenas em Luanda. Pois, nas outras duas províncias, o número de rapazes é superior ao das raparigas, numa diferença de 7,8%.

Porém, na província de cidade de Benguela, a diferença entre rapazes e raparigas é apenas de 0,8%. É na cidade do Huambo, situada no centro do país, onde a diferença é de 7%.

Ora, os dados globais relativos ao género permitem-nos concluir que a mulher continua a ser preterida em relação ao homem no que diz respeito ao acesso à educação média e superior, principalmente no interior do país, onde, de acordo com os relatórios de desenvolvimento social e económico, são as mais pobres, dada a forma muito assimétrica como se estabelecem e implementam as políticas de desenvolvimento, onde a mulher arca com as maiores responsabilidades domésticas e continua muito submissa ao seu parceiro, nos casos em que este existe. Tal como reporta o PAANE II (2015).

Gráfico 3 - Frequência ou não às explicações pelos Inquiridos



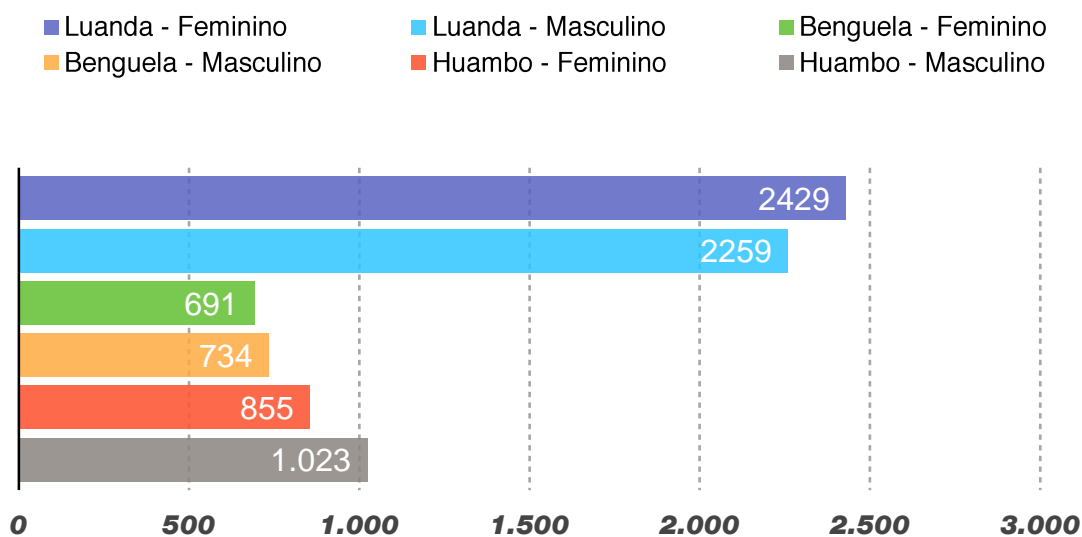
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

Ao longo do presente trabalho, principalmente, no terceiro capítulo, pesquisadores referenciados, tais como Costa et al (2008) e Bray (2009), têm afirmado que a expansão das explicações segue, paralelamente, a expansão da escola, principalmente pública. Por essa razão, Bray alucinou as explicações como um sistema na “sombra”, no sentido literal do termo porque, segundo ele e tal como confirmam os dados presentes no gráfico 3, as explicações estão onde está a escola, reproduzem a maior parte das suas ferramentas e rotinas, tais como a forma de programar as atividades, os horários, os conteúdos e, nalguns casos, superam-na, oferecendo outros serviços na área da música, dança, do desporto, da arte, etc.

Ou seja, quando 94% de 8513 inquiridos já frequentou as explicações nalguma fase da sua vida académica, como uma atividade paralela à escola, o papel da escola coloca-se em causa com alguma justeza. Questões como, o porquê da sua existência, qual é a percentagem do orçamento familiar dedicada às explicações, que respaldo legal tem essa atividade económica, etc, são levantadas frequentemente, no entanto, as entidades responsáveis pelo ensino público, o Estado, parece não perceber essa realidade. Nos casos em que demonstra percebê-la, tal como ocorre em Países como o Egipto e o Quênia, as políticas não vão no sentido de perceber as razões da sua emergência e da sua vigência, como uma espécie de segundo sistema de educação, preocupam-se em criar leis que proibem a atividade como se de um crime se tratasse.

Embora se possa questionar o seu *modus operandi*, os seus resultados justificam a sua frequência. Logo, um diálogo compreensivo e envolvente entre os atores principais da educação, operando ou não no sistema “sombra” representa uma das melhores soluções. Pois, apesar de, nos casos do Egipto, Quênia e não só, a atividade é proibida por lei, tal como demonstra Bray (2009) em seu relatório referenciado aqui, as explicações continuam a existir e uma considerável porção do orçamento familiar é encaminhado para o seu sustento.

Gráfico 4 - Frequência às explicações por género



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

Retomando o gráfico 3 infere-se que, apenas, 522 dos 8513 inquiridos, cujos questionários foram validados, não frequentaram ou não frequentam as explicações. Esse dado demonstra que as explicações são um recurso importante para os estudantes inquiridos e suas famílias.

Como um dos objetivos é descrever a dimensão das explicações em Angola, tomando como amostra as três cidades, dentre as quatro mais populosas do país, importa confrontar os dados a esse respeito:

- a) Dos 7991 inquiridos que afirmaram terem frequentado e/ou estarem a frequentar as explicações, 58,7% vive na cidade de Luanda; 17,8% vive na cidade de Benguela e 23,5% vive na cidade do Huambo;
- b) Considerando os dados por cidade, onde 58,7% dos dados gerais corresponde a 4755 frequentadores de explicações em Luanda; 17,8% que vive em Benguela representa 1651 frequentadores das explicações; e, 23,5% que vive no Huambo representa 2107 frequentadores das

explicações, em termos de dimensão, em Luanda, 98,6% dos inquiridos frequenta as explicações, 86,3% frequenta as explicações em Benguela e 89,1% o faz, igualmente, no Huambo;

c) Dos 8513 inquiridos, cujos questionários foram validados, 522 (6,1%) afirmaram não terem frequentado e/ou não estarem a frequentar as explicações. Ora, desse número, 12,8% vive na cidade de Luanda, 43,3% vive na cidade de Benguela e 43,9% vive na cidade do Huambo.

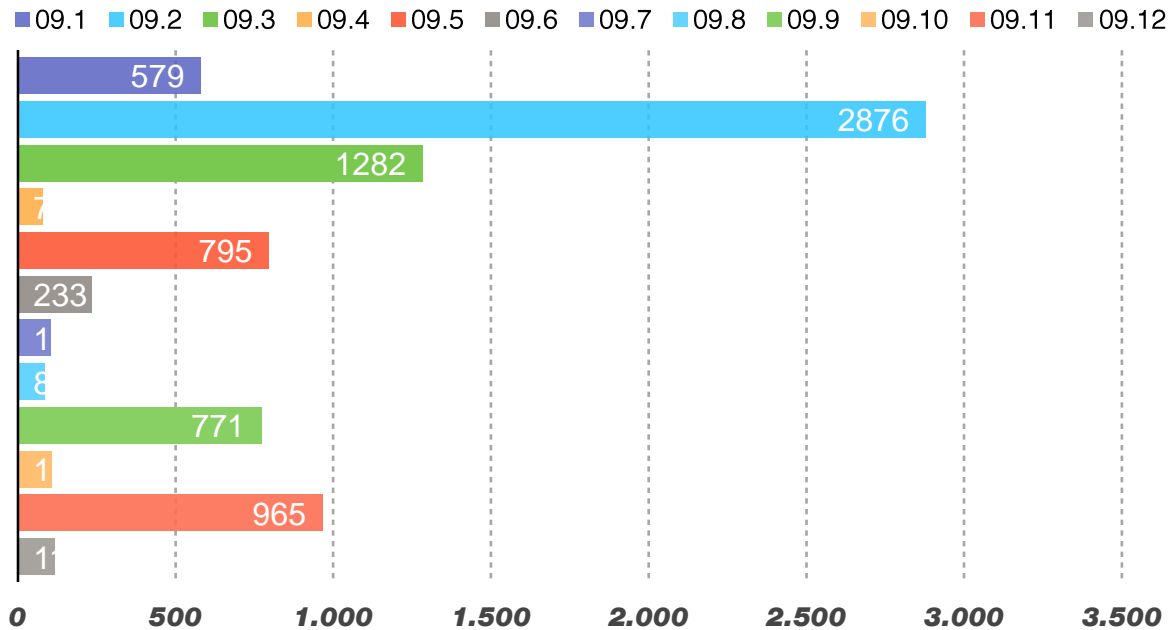
Ora, se do ponto de vista geral, considerando os dados recolhidos e apresentados na alínea a), há um expressivo recurso às explicações na cidade de Luanda e vai decrescendo o número de frequentadores, em relação às outras cidades, isso pode-se explicar, de um lado por causa da própria densidade populacional, que é reduzida nas duas últimas províncias em relação a primeira, tal como nos confirma o relatório preliminar do censo da população e da habitação, (INE, 2014), doutro lado, por causa do número reduzido de questionários distribuídos e recolhidos nessas cidades, dada as dificuldades financeiras e organizativas.

Porém, os dados apresentados na alínea b) possibilitam uma dedução mais esclarecedora da dimensão das explicações nas três cidades. Porque, apesar da diferença no número de questionários distribuídos, recolhidos e validados, aqueles que decidiram participar do estudo e que confirmaram terem frequentado e/ou estarem a frequentar as explicações, representam 98,6% em Luanda, 86,3% em Benguela e 89,1% no Huambo. Ou seja, convencem-nos, esses dados que se tivessem sido administrados, recolhidos e validados mais questionários nas duas últimas cidades, o número não seria significativamente inferior. Portanto, as explicações são, com base nesses dados, um recurso importantíssimo para os estudantes e seus familiares e a sua presença é expressiva.

A par da dimensão das explicações, discutimos ao longo do trabalho, a discriminação do acesso a educações por parte das pessoas mais pobres. E, recorrendo ao PAANE II (2014), depreende-se que as mulheres são, também, mais pobres entre os pobres. De acordo com os dados apresentados na alínea d), dos 522 inquiridos, cujos questionários foram validados, 65,7% em Luanda, 57,1% em Benguela e 54,6% no Huambo são raparigas. Também, no caso dos inquiridos que frequentam às explicações, só na cidade de Luanda é que a presença das raparigas suplanta a dos rapazes em 3,6%, porque nas duas últimas cidades, e na medida em que se avança

para o interior, de Benguela para o Huambo, a presença dos rapazes nas explicações suplanta a das raparigas em 3% na cidade de Benguela e em 9% na cidade do Huambo.

Gráfico 5 - Grupos profissionais dos pais, encarregados de educação e tutores¹⁸



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

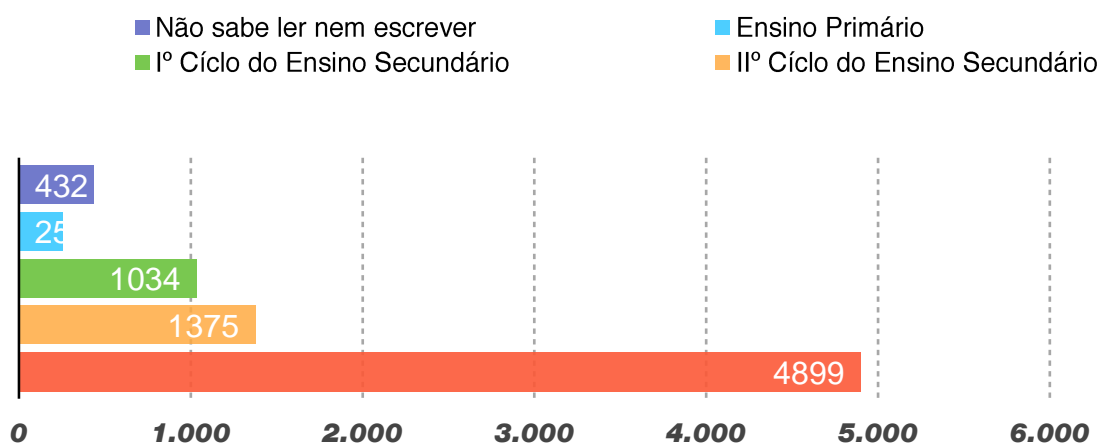
No que diz respeito às famílias, concretamente, pais encarregados de educação e tutores dos estudantes que frequentam as explicações, o estudo procurou entre várias variáveis, descrever o seu grau de instrução e grupo profissional com o objetivo de determinar a classe social que mais investe nas explicações.

¹⁸ 09.1 - Empresários, administradores e gerentes de empresas;
 09.2 - Profissionais Liberais (médicos, advogados, arquitetos, etc.);
 09.3 - Professores;
 09.4 - Quadros técnicos;
 09.5 - Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e atividades industriais;
 09.6 - Agricultores e pescadores;
 09.7 - Empregados de escritório, do comércio e serviços;
 09.8 - Operários;
 09.9 - Doméstica (o);
 09.10 - Reformados;
 09.11 - Forças armadas ou de segurança (militares, polícia, guardas);
 09.12 - Outras

Analisando o gráfico 5, aprendemos que entre os pais, encarregados de educação e tutores que investem nas explicações, 36% são profissionais liberais (médicos, advogados, arquitetos, etc.); 16% são professores; 12% são das forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas); 10% são trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e atividades industriais; 10% são domésticas (os); 7,2% são empresários, administradores e gerentes de empresas; 3% são agricultores e pescadores; 1,4% reformados; 1,3% são empregados de escritório, do comércio e serviços; 1% são quadros técnicos; 1% são operários.

Partindo do gráfico 6, somos informados que 61,3% dos pais, encarregados de educação e tutores dos estudantes que frequentam as explicações têm o ensino superior, 17,2% tem o ensino médio, da 10ª a 12ª classes, 12,9% tem o primeiro ciclo do ensino secundário, ou seja, da 7ª a 9ª classes, 3,1% têm o ensino primário e 5,4% não sabe ler nem escrever.

Gráfico 6 - Grau de instrução dos pais, encarregados de educação e tutores



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

Ora, à exceção de Luanda onde o número de cidadãos a frequentar o ensino superior e ou com o ensino superior terminado, ostentando o grau de licenciado, mestre e doutor é elevado (INE, 2014), todas as outras províncias de Angola, convivem, na administração, com a presença de funcionários públicos com o ensino médio feito e ou em frequência.

Por isso, fora de Luanda, pode não ser muito comum encontrar-se mão de obra manual com o ensino médio terminado e mais incomum é encontrar trabalhadores manuais com o ensino superior terminado e ou em frequência. Por exemplo, em 2014, 66,6% dos graduados em 2013 ao nível de todo o ensino superior em Angola, residia em Luanda (MES, 2014, p. 59). Estes dados são, igualmente, confirmados pelos resultados preliminares do recenseamento da população e habitação em Angola, realizado em 2014 (INE, 2014, p. 57-58). Este quadro, leva-nos a concluir que um número significativo de professores, militares e para militares e funcionários das repartições da administração pública, da justiça, instituições do ensino superior, etc, terminaram o ensino médio. A título de exemplo podemos referir que 21% do quadro de pessoal previsto para o Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda, tem formação média (Decreto Presidencial n.º 146/12).

De acordo com o gráfico 5, cerca de 71,2% dos pais, encarregados de educação e tutores que investem nas explicações, são empresários, administradores, gerentes de empresas, profissionais liberais (médicos, advogados, arquitetos, etc.), professores, forças armadas ou de segurança (militares, polícias e guardas).

Embora permaneça muito discutível a delimitação conceptual da classe média, pois, há autores que entendem que a redução da sua definição a aspetos quantificáveis, quais sejam a renda, afasta incorretamente elementos importantes na identificação dos grupos sociais, tais como os socioculturais, ideológicos, psicológicos e políticos (PNUD, 2013), esses profissionais, que representam mais de 70% dos que investem nas explicações para os seus filhos, não sendo trabalhadores manuais, nem detentores dos meios de produção, constituem, de acordo com Giddens (2009) e Palhares (2014), a classe que medeia a primeira e a terceira classes sociais. Portanto, a classe média angolana.

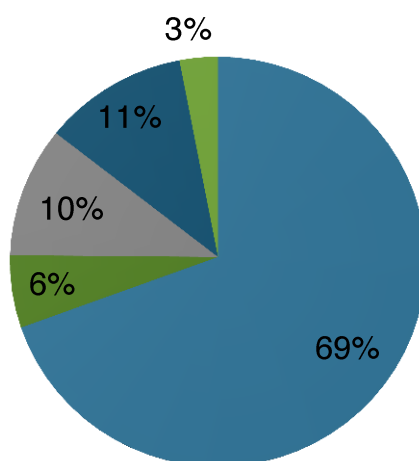
Assim, os dados acima apresentados possibilitam-nos confirmar a tese segundo a qual esta classe recorre às explicações como forma de manutenção da sua classe, mas, também, como forma de dificultar a ascensão da classe social baixa, perpetuando e reproduzindo as desigualdades sociais (Bourdieu, 1992). Pois, de acordo com os dados, a presença de estudantes oriundos da classe baixa nas explicações representa apenas, aproximadamente 29%.

3. Motivações, custos e organização das explicações

A renda, embora não sendo o único mecanismo, é dos mais indicados pelos autores, na identificação da classe média (Giddens, 2009). É com essa compreensão teórica da definição da classe média que os próximos dados serão analisados.

Gráfico 7 - Rendimentos mensais dos pais, encarregados de educação e tutores

- Não conhecem o rendimento dos pais
- De 80 - 120 Mil Kwanzas
- De 120 - 160 Mil Kwanzas

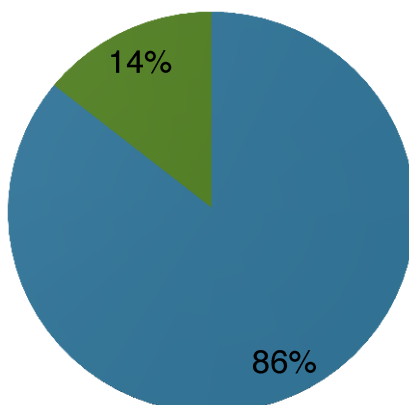


Fonte: Inquérito por questionário administrados aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

No caso do estudo em questão, cerca de 69% não conhece o rendimento dos pais, encarregados de educação e tutores. Essa realidade, decorrente de aspetos culturais relacionados com o nível de abertura e diálogo entre pais e filhos, sobre determinadas matérias, torna a análise dessa variável pouco consistente. No entanto, considerando que 30% da população inquirida, declarou que os seus pais, encarregados de educação e tutores auferiam mensalmente salários que vão de 80 mil a mais de 200 mil kwanzas, possibilita-nos concluir que a camada que investe nas explicações dos seus filhos pertence ao grupo de profissionais bem pagos e ou com rendimentos mensais altos, o que, *a priori*, pode estar relacionado com a ostentação de um *status* sociocultural e ou político considerável.

Gráfico 8 - Desempenho, no ensino formal, dos estudantes que frequentam as explicações

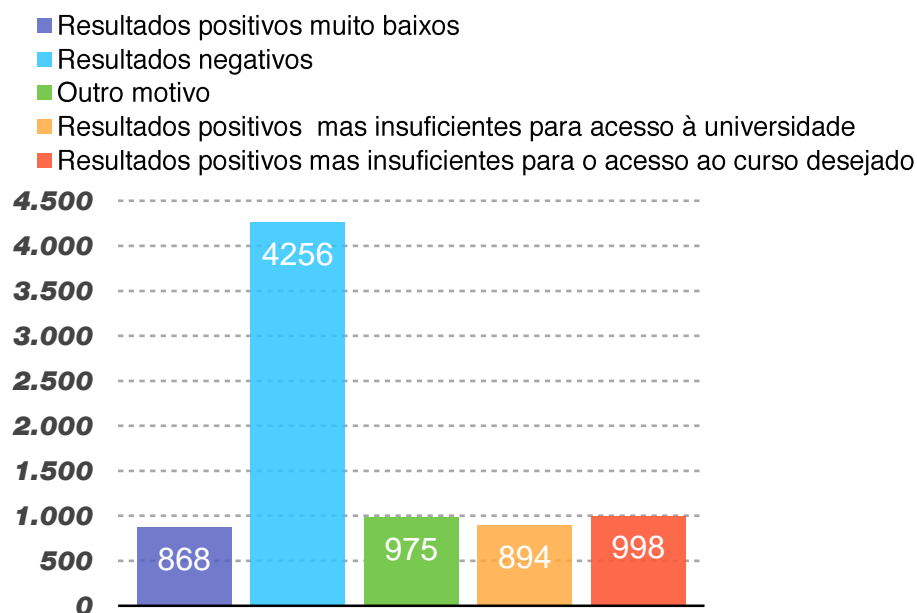
■ Já reprovaram ■ Nunca reprovaram



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

Partindo dos dados do gráfico 8 sabe-se que 86% dos estudantes que frequentam as explicações terão reprovado nalguma fase da sua vida académica, o que, em princípio, legitima a conclusão segundo a qual, as explicações funcionam como um espécie de reforço á atividade académica formal, fato confirmado, também por 53,2% dos estudantes que declararam terem e ou estarem a frequentar as explicações por terem reprovado no ensino formal, de acordo com o gráfico 9.

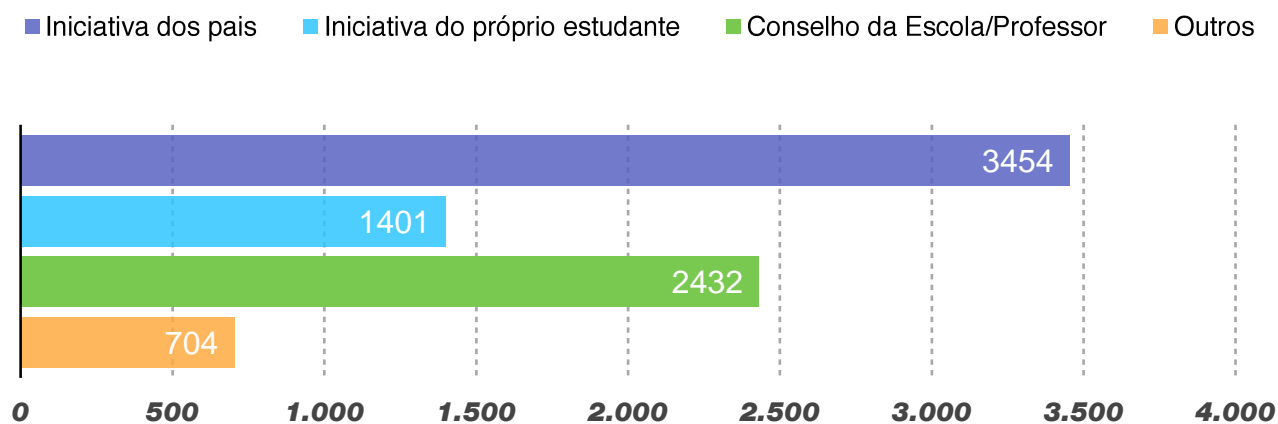
Gráfico 9 - Razões para frequentarem as explicações



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

Os restantes dados constantes no gráfico 9, permitem-nos aceder a informações mais completas sobre as razões que levaram e ou levam os estudantes do ensino formal, a recorrerem as explicações: 10,86% dos inquiridos admitiram que foram os resultados positivos muito baixos que os impulsionaram a recorrer às explicações; 11,18% daqueles disse que optaram pelas explicações, porque, apesar de terem obtido resultados positivos no ensino formal, tais resultados eram insuficientes para ter acesso à universidade; e, finalmente, 12,48% dos inquiridos afirmou ter recorrido às explicações porque apesar de conseguirem resultados positivos no ensino formal, ainda não eram suficientes para o acesso ao curso superior desejado.

Gráfico 10- Iniciativa de frequentar as explicações



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

Com o gráfico 10, os inquiridos informam-nos a quem coube a iniciativa de recorrer às explicações como alternativa e ou complemento ao ensino escola formal, sendo que, em 43,22% dos casos, são os pais que tomam a iniciativa de recorrer às explicações; em 30,43% dos casos, a iniciativa cabe ou coube a escola formal onde os inquiridos estudam, incluindo seus professores; em 17,53% dos casos, são os próprios estudantes que decidem recorrer às explicações; e, somente, em 8,8% dos casos são atores, diferentes dos pais, a escola e os próprios estudantes que tomam a iniciativa da frequência as explicações.

Cruzando os dados dos três gráficos (8, 9 e 10) podemos chegar a algumas conclusões que confirmam teorias levantadas ao longo dos diversos capítulos desta dissertação.

Quando 69% dos inquiridos declara ter reprovado nalgum momento da sua vida académica, na escola formal, desvenda uma realidade escolar que vem sendo discutida por muitos académicos da educação, entre os quais Robinson & Tayler (1986), por exemplo, que está relacionada com o insucesso escolar. De certo que esta não é uma temática aprofundada no presente trabalho, mas é fulcral no entendimento das causas que mantêm e suportam a sua expansão. Pois, de acordo com os resultados dos inquéritos realizados, 53,2% recorreram às explicações por causa

de um tipo de insucesso¹⁹ no ensino formal. Para além dos que recorrem às explicações por força de reprovações, 34,52% dos inquiridos que frequentam as explicações fazem-no porque os resultados positivos que obtêm no ensino formal ou são muito baixos não permitindo aceder à universidade, ou são muito baixos que não permitem aceder aos cursos superiores desejados, o que revela a existência de um processo discriminatório e seletivo interno ao processo educativo no geral, que possibilita a um grupo específico da população académica, o acesso a determinados privilégios da educação, como, por exemplo, o acesso ao ensino superior e aos seus cursos de maior demanda no mercado. Aliás, Robinson & Tayler (1986, p. 105) confirmam esta realidade ao afirmarem que:

“presentemente, nenhuma sociedade oferece acesso indiscriminado ao ensino superior. O número de lugares é limitado, normalmente a uma pequena minoria da população potencial. Frequentemente são usados padrões de resultados nos exames nacionais como principal critério de selecção para tal entrada.

A partir dos dados acima discutidos pode-se concluir que, tal como Bray (2009) e Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) concluíram, as explicações são, de fato, um fenómeno na sombra da educação formal, porque de acordo com os dados, uma das razões da sua existência, o insucesso escolar, é interna a si. Ou seja, é um dos produtos da sua ação. Assim sendo, caberia a escola formal entendê-lo e encontrar soluções para erradicá-lo ou controlá-lo. Pelo contrário, os atores da educação com poder de decisão agem, perante a emergência, manutenção e expansão das explicações, como se elas não existissem. Ora, essa aparente invisibilidade do fenómeno permite deduzir que as explicações, longe de serem um fenómeno casual e imperceptível, são uma estratégia dos que a sustentam, a classe média, para a manutenção da sua posição social e ascensão, mas, sobretudo, como estratégia para impedir que a classe baixa possa aceder a um ensino de qualidade, e, conseqüentemente, aos cursos superiores de grande demanda no mercado, o que levaria a sua ascensão para a classe média.

Um dos objetivos da escola, principalmente, a pública é o de, pelos menos, diminuir as desigualdades sociais. Aliás, o estabelecimento de um ensino gratuito, universal e obrigatório, visava

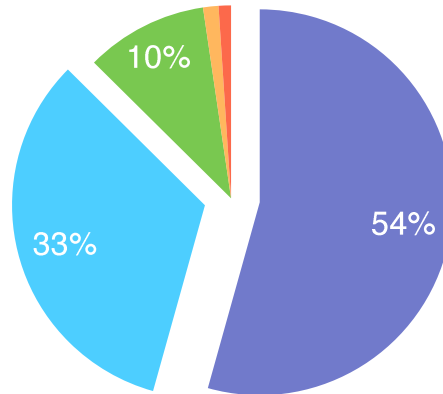
¹⁹ o insucesso escolar não é exclusivamente a reprovação. A desistência ou abandono, por exemplo, é também um tipo de insucesso escolar (Robinson & Tayler (1986).

contribuir para o alcance desse objetivo. Ora, quando os resultados começaram a mostrar que outros fatores, como o da herança cultural, criavam um viés nesse processo, o Estado optou por operar reformas que pudessem controlar e mitigar os constrangimentos emergentes. Assim, as reformas no campo da educação, a partir dos finais dos anos 90 do século passado, tanto em Portugal como em Angola, visavam contribuir para um melhor desempenho da escola que desembocasse em melhores resultados. De acordo com Dias (2003), os documentos legais que suportam a reforma impuseram sobre a escola, entre outras, a necessidade de intensificar a sua relação com os atores locais, no âmbito da descentralização e autonomia escolares, com o objetivo de atrair e combinar recursos que possibilitassem a identificação das dificuldades escolares, superá-las e maximizar as oportunidades locais para o fortalecimento da escola (Epstein, 2009). Em suma, a reforma no setor da educação apela, entre outros aspetos, a uma relação Escola-Comunidade mais intensa e eficaz no sentido de resolver os problemas do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados resultantes do estudo realizado apontam para outra direção. Ou seja, alguns atores da relação Escola-Comunidade, são os principais “patrocinadores” das explicações, pois, a iniciativa de frequentar as explicações, em 43,22% dos casos, é tomada pelos pais e 30,43% dos casos é tomada pela escola. Portanto, de acordo com o estudo, em 73,65% dos casos, são os pais e a escola que tomam a iniciativa de os estudantes do ensino formal frequentarem as explicações. Isso prova que os benefícios das explicações são bem conhecidos pelos atores da educação, que as usam para fins estratégicos de reprodução das desigualdades, pois só isto justificaria o apoio por parte desses atores às explicações que, em bom rigor, são o mais sério concorrente ilegal da escola formal.

Gráfico 11 - Locais onde se realizam as explicações

■ Em casa do explicador ■ Centro de explicação ■ Em casa ■ Pela Internet ■ Outro

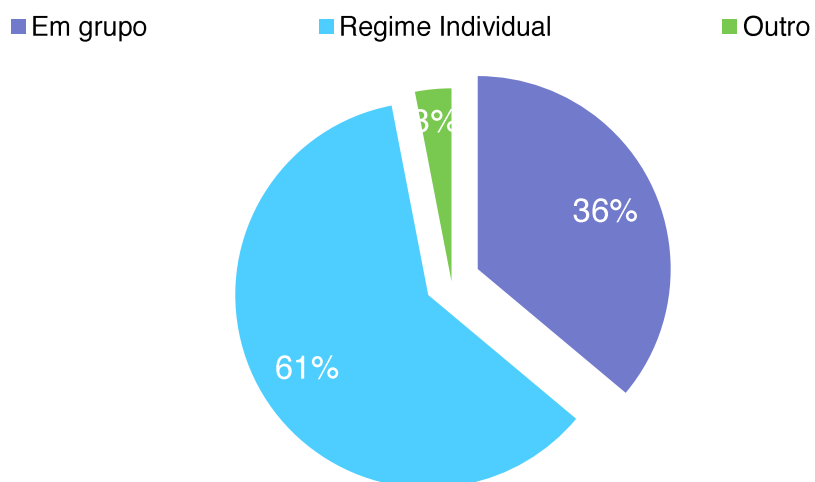


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

Identificados que estão os atores que “patrocinam” as explicações e conhecida que está a sua relação com a escola e discutidas que foram as suas responsabilidades institucionais delegadas pelas reformas educativas, importa, com base no estudo exploratório, aprofundar a análise da dimensão das explicações em Angola adentrando os dados relacionados com a sua organização administrativa e financeira.

Digerindo o gráfico 11 aprendemos que em 97% dos casos, as explicações ocorrem ou em casa do explicador, ou num centro de explicação ou em casa do explicando. Somente em 3% dos casos, os explicados fazem recurso à internet ou à outros meios e lugares.

Gráfico 12 - Regime de frequência as explicações



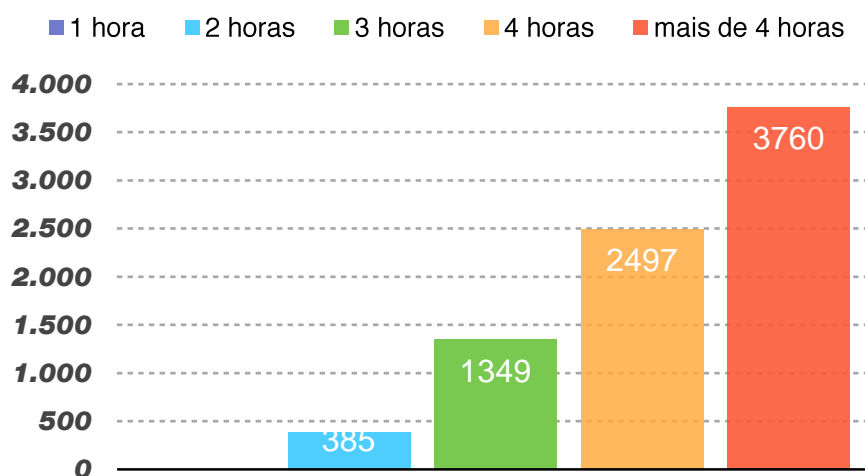
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

Ainda do ponto de vista organizativo, em 97% dos casos, de acordo com o gráfico 12, as explicações ocorrem em grupo ou individualmente, sendo que em 3% dos casos elas são organizadas de forma diversa das duas mencionadas acima.

No que tange as explicações é importante frisar que em zonas rurais e peri urbanas há espaços onde alunos, principalmente do ensino primário frequentam aulas. O sistema organizativo é semelhante ao da escola formal, nalguns casos, os que gerem os tais espaços e administram aulas são professores no sistema educativo formal. Vulgarmente, essas “escolas²⁰” são também denominadas explicações. A diferença reside no facto de tais alunos não frequentarem o sistema de ensino normal. Logo, nesse caso particular, em rigor, os alunos não frequentam às explicações, mas “escolas” fora do sistema de ensino normal.

²⁰ Fenómeno muito comum em Angola, resultante da incapacidade do Estado providenciar ensino para todos.

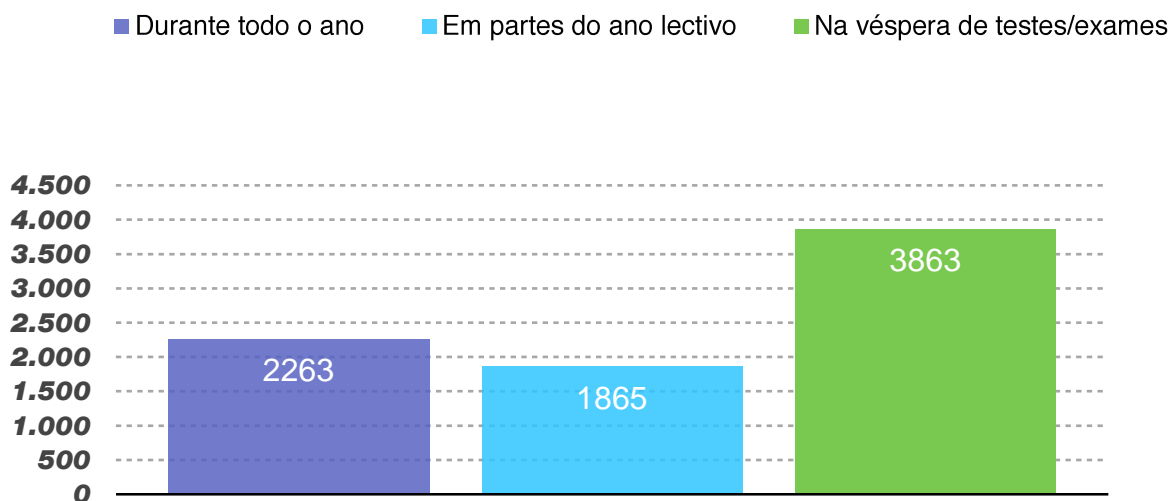
Gráfico 13 - Fases de frequência as explicações



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

O gráfico 13 condensa os dados relacionados com as fases do ano letivo em que as explicações são solicitadas, sendo que 3863 inquiridos, perfazendo 48,34% do geral, responderam que frequentam as explicações na época dos testes e ou exames; 2263 inquiridos, representando 28,31% do total dos inquiridos, declararam frequentarem as explicações durante todo o ano letivo; e, 1865 inquiridos, correspondente a 23,33% de todos os inquiridos, afirmaram que recorrem às explicações em partes do ano letivo.

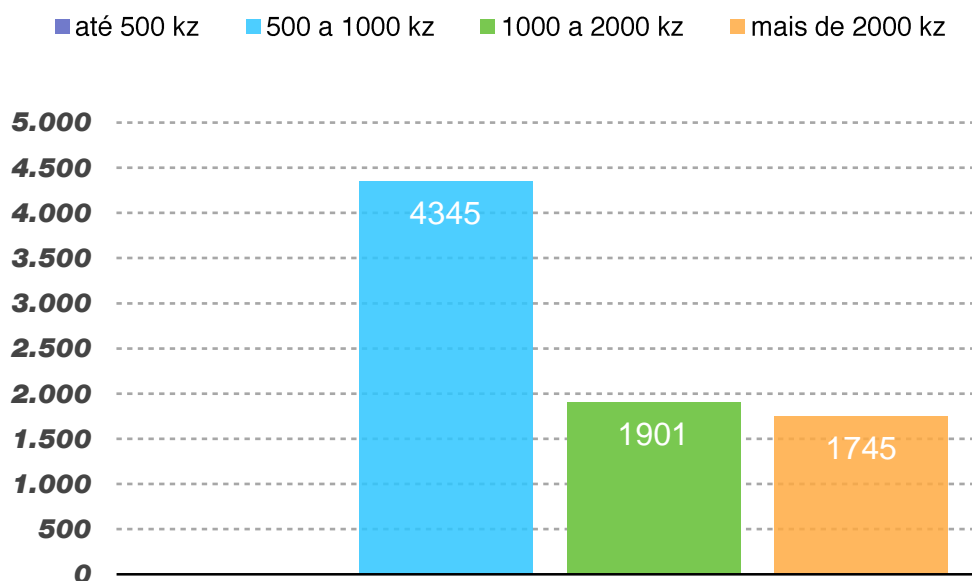
Gráfico 14 - Horas semanais gastas na frequência as explicações



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes da 11^a e 12^a classes do ensino geral e do 1^o e 2^o anos do ensino superior (Outubro/2015)

Relativamente ao tempo usado semanalmente para frequentar as explicações, de acordo com os dados presentes no gráfico 14, confirma-se que cerca de 3760 inquiridos, correspondente a 47%, responderam que usam mais de quatro horas por semana; 2497 inquiridos, equivalente a 31,24%, disseram-nos que usam 4 horas por semana, frequentando as explicações; 1349 inquiridos, totalizando 16,88% declararam que usam 3 horas por semana para as explicações; e, 385 dos inquiridos, igual a 4,81%, dedicam 2 horas para as explicações semanalmente.

Gráfico 15 - Gastos mensais com a frequência as explicações



Fonte: Inquérito por questionário administrados aos estudantes da 11ª e 12ª classes do ensino geral e do 1º e 2º anos do ensino superior (Outubro/2015)

No que diz respeito aos valores monetários despendidos pelos pais, encarregados de educação e tutores nas explicações de seus educandos, os dados presentes do gráfico 15 indicam que 4345 inquiridos, equivalente a 54,37% do número total de respondentes afirmaram que gastam, mensalmente, entre 500 a 1000 kwanzas nas explicações; 1901 inquiridos, igual a 23,78%, declararam gastarem entre 1000 a 2000 kwanzas; 1745 dos inquiridos que perfaz 21,83% do número total, disse que dedica mais de 2000 kwanzas nas explicações.

Cruzando e interpretando os dados constantes dos gráficos n.ºs 11, 12, 13, 14, 15, e enquadrá-los com as teses defendidas pelos autores que vimos citando ao longo do trabalho nos primeiros dois capítulos, reforça-se a conclusão de que as explicações são uma cópia fiel, portanto sombra (Bray, 2009) do sistema educativo formal, pois tal como aquele, as explicações em 61% dos casos ocorre em grupos, ou seja em turmas semelhantes às da escola formal, mas a expressão grupo é usada para significar aglomerados menores de estudantes, o que possibilita um acompanhamento mais personalizado e criterioso e, em 36% dos casos, são os explicadores que se deslocam à casa dos explicandos, criando um ambiente académico de maior proximidade entre

o professor e o aluno, maior comodidade, sendo uma clara demonstração de uma espécie de “fuga à escola de massas”, onde, via de regra, no caso de Angola, não têm condições de trabalho e são superlotadas (Ferreira, 2005).

As explicações, embora, de acordo com o estudo realizado, em 28,31% (vide gráfico 13) dos casos, ocorram durante todo o ano letivo, é em épocas específicas, como a de realização dos testes e exames em que elas são mais procuradas, tal como afirmaram 71,67% dos inquiridos. Semanalmente, as explicações consomem a partir de quatro horas para cima, tal como responderam 78,24% dos inquiridos. Estes factos confirmam a tese de Afonso (2008) exposta no segundo capítulo, denunciando que as explicações atuam como um reforço às atividades da escola formal, nalguns casos, e como compensação às suas lacunas, noutros casos, com a finalidade de garantir as expectativas de mobilidade social ascendente. Secunda o mesmo pensamento, Bray (2009) ao citar Primont e Domazlick (2006) ao afirmar que as explicações servem para melhorar os resultados da escola pública.

Do ponto de vista financeiro, as explicações representam, de facto, um novo mercado estabelecido, movimentando significativas somas de dinheiro e empregando ou sub empregando muitas pessoas, tal como vêm afirmando, ao longo do trabalho, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), pois, de acordo com os dados, 78,15% dos inquiridos (vide gráfico 15), afirmou que gastava entre 500 a 2000 kwanzas nas explicações, mensalmente, combinando a esse dado o facto de a administração das explicações ocorrer em grupo, em 61% dos casos respondidos.

Portanto, as explicações, embora sejam uma tradição, como no caso do Japão, na maior parte dos casos, principalmente em Angola (Ferreira, 2005), são uma versão corrupta da escola pública suportada por alguns dos seus atores principais, os professores, que o fazem, essencialmente, como reforço da renda mensal, nalguns casos, e como primeiro emprego, noutros casos.

4. O impacto das explicações

Tal como temos vindo a afirmar, as explicações são um fenómeno de dimensão global. Dito isto, resta-nos, antes de concluir, verificar o impacto das explicações sobre determinados fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Na tabela seguinte apresentam-se os dados.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
Contribuíram para desenvolver novos hábitos	3296 (41,25%)	4461 (55,83%)	153 (1,91%)	48 (0,60%)	33 (0,41%)
Contribuíram para aumentar a autoconfiança	3328 (41,64%)	4251 (53,2%)	363 (4,45%)	37 (0,46%)	12 (0,15)
Contribuíram para superar as dificuldades académicas anteriores	4221 (52,82%)	3549 (44,41%)	24 (0,30%)	197 (2,46%)	0
Contribuíram para aumentar as hipóteses de entrar no curso superior pretendido	1851 (23,16%)	1953 (24,44%)	3890 (48,7%)	168 (2,10%)	129 (1,64%)
Contribuíram para transitar de classe	3296 (41,25%)	4461 (55,83%)	153 (1,91%)	48 (0,60%)	33 (0,41%)
Não se verificaram quaisquer diferenças	32 (0,40%)	98 (1,23%)	811 (10,15%)	3023 (37,83%)	4027 (50,39%)
Contribuíram para uma melhor compreensão da matéria lecionada uma vez que o professor não tem tempo para lecionar todo o programa	3331 (41,68%)	4254 (53,23%)	209 (2,61%)	112 (1,40%)	85 (1,63%)

No que diz respeito ao impacto das explicações, 7757 inquiridos, equivalente a 97% dos estudantes que frequentam as explicações, de acordo com a linha 2 da tabela, concordam e concordam totalmente que elas contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudos, o que em termos de teorias discutidas nos primeiros capítulos deste trabalho, confirma a tese exposta por Bourdieu e Passeron (1964) segundo a qual, não é só o que acontece na escola quando os estudantes entram para o sistema de ensino que conta para o seu sucesso ou insucesso mas, essencialmente, o capital cultural familiar que, no caso, está relacionado com o hábito de estudos em períodos extra escolares que certos estudantes têm como vantagens em relação a outros;

7579 inquiridos, correspondente a 95%, de acordo com a linha 3 da tabela, concorda e concorda totalmente que as explicações contribuíram para aumentar a autoconfiança. A autoconfiança baseado no indivíduo e ou no grupo é um elemento fundamental para a crença no sucesso,

quando se está numa disputa. Recordam-nos disso Robinson e Tayler (1986) ao referirem-se a ela como auto-estima. Segundo eles, a sua ausência está intrinsecamente relacionada com o insucesso escolar. Logo, é legítimo afirmar que se as explicações insuflam a auto confiança nos estudantes que as frequentam, constituem outro elemento de concorrência desigual entre os estudantes da escola formal, prejudicando aqueles que não têm possibilidades de frequentá-las ou não descobriram o seu impacto no sucesso escolar;

Uma das razões de frequência às explicações está relacionada com dificuldades, quer de compreensão da matéria, quer de adaptação ao *modus operandi* da escola formal. A esse respeito, 8570 explicandos, o equivalente a 97% dos inquiridos, de acordo com o linha 4 da tabela, concordam e concordam totalmente que a frequência das explicações contribuiu para superar as dificuldades que estiveram na base do seu recurso. Ora, sendo as explicações, um sistema na “sombra” do sistema educativo formal (Bray, 2009), é obvio que imitando dele, reproduz e inculca de forma reforçada os aspetos fundamentais para o sucesso. Aliás, esse aspeto complementar (de reforço) para o sucesso escolar, resultante do efeito das explicações é, igualmente, referido por Afonso (2008) como sendo crucial na promoção das desigualdades escolares entre aqueles que a elas têm acesso e aqueles que não;

De acordo com Costa, Neto-Mendes e Ventura, (2008), autores referenciados ao longo dos capítulos teóricos da presente dissertação, uma das razões da frequência às explicações, é a obtenção de notas altas que possibilitem o ingresso ao ensino superior. Essa questão foi colocada, também, aos inquiridos, e, de acordo com os resultados demonstrados na linha 5 da tabela, concordam e concordam totalmente, em 47% dos casos que as explicações permitiram aumentar as hipóteses de ingresso no curso superior desejado, confirmando os resultados dos autores que citamos acima. É certo, a principio, que, 3804 inquiridos, equivalente a 47% não seja um resultado bastante que permita fazer generalizações. Mas se considerarmos que o estudo foi realizado com estudantes dos dois diferentes subsistemas de ensino, sendo os dois últimos do ensino geral e os dois primeiros do ensino superior, pode-se concluir que 47% dos inquiridos que não tiveram opinião em relação a essa questão, pertence aos estudantes dos dois últimos anos do ensino superior. Nesse caso, os primeiros 47% podem ser significativos e garantir legitimidade para proceder à generalizações.

De acordo com os dados presentes na linha 6 da tabela, 7757 inquiridos, correspondente a 97% dos casos, responderam, concordando e concordando totalmente que as explicações contribuíram para transitar de classe e, nos termos da linha 7, 7050 inquiridos, perfazendo 88% dos casos discordaram e discordaram totalmente da afirmação segundo a qual as explicações não tinham tido qualquer impacto no seu sucesso escolar. Ora, é verdade que transitar de classe é um indicador de sucesso escolar. Logo, as explicações enquanto atividades compensatórias (Afonso, 2008) influenciam positivamente para a realização desse indicador, por parte de estudantes que as frequentam.

No entanto, é largamente consensual entre os académicos que discutem o (in) sucesso escolar, entenderem-no para além da passagem de uma classe para outra. Daí, falar-se, em insucessos. O facto de escola não conseguir promover a mobilidade social ascendente (Afonso, 2008), é um tipo de insucesso; ao (re)produzir as desigualdades sociais, (Bourdieu e Passeron, 1964) promove outro tipo de insucesso; e, ao não conseguir erradicar as desistências, convive com outro tipo de insucesso. Assim, quando 95% dos inquiridos afirma que a frequência às explicações produziu diferenças, deduz-se que elas tenham contribuído, não só para transitar de classe, mas, também, para a autoconfiança, para a adaptação ao *modus operandi* da escola formal, para a aquisição de hábitos de estudos conducentes ao sucesso escolar, etc.

Dos inquiridos, 7584 de acordo com a linha 8 da tabela, equivalente a 97% afirmou que as explicações contribuíram na melhoria da compreensão da matéria lecionada (na escola formal), uma vez que o professor não tem tempo para lecionar todo o programa. No caso de Angola, não ter tempo para lecionar o programa todo pode ser visto como uma estratégia dos professores (des)encaminharem seus estudantes da escola formal para os seus espaços de explicações (Ferreira, 2005), ou seja, os professores baixam propositadamente o ritmo e qualidade do ensino na escola formal para compensa-los nas explicações. Daí, Bray (2009) questionar o silêncio das autoridades educativas de um lado e a moral dos professores que dão explicação aos seus próprios estudantes da escola formal, de outro lado.

É importante referir, relativamente ao posicionamento ético do professor no processo de ensino e aprendizagem, sem descurar outros fatores que contribuem para o sucesso escolar que, de acordo com Wang, Heartel e Walberg (1994), os três primeiros fatores, dos vinte e oito que

concorrem para o sucesso escolar, estão relacionados com o professor, que são: a gestão da turma, os processos metacognitivos e os processos cognitivos. Isso demonstra que apesar de existirem outros fatores, o professor é um fator chave no (in)sucesso escolar.

CONCLUSÕES

Escrever as linhas conclusivas do presente trabalho é mais do que chegar ao fim de uma jornada de muitos sobressaltos e muitas alegrias académicas. É, sobretudo, apresentar os resultados e confrontá-los com os objetivos. É prestar contas. É revisitar a empreitada nas suas mais marcantes paragens e indicar, como para começar, novos caminhos.

Apresentar uma dissertação é uma obrigação académica para terminar com sucesso o curso que começamos. Nesse sentido, não tínhamos escolha. Apesar dessa obrigação, escolher o assunto a abordar dependeu de nós. O facto de sermos professores há duas décadas e a exposição, durante o curso, à questões relacionadas com a democratização do ensino e a igualdade no acesso ao sucesso escolar, tornou firme a decisão de discutir o fenómeno das explicações em Angola, porque o estudo realizado pelos professores Costa, Neto-Mendes e Ventura nalguns países, com realce para Moçambique, em Africa, inspirou em definitivo a nossa escolha.

Via de regra, os trabalhos de investigação científica carecem de referências. No nosso caso, essa foi a parte mais difícil. Pois, na realidade angolana, não tínhamos encontrado um estudo similar. Envolver-se numa empreitada inédita (até prova em contrário), na qualidade de noviço na estrada da investigação foi assustador, apesar de, igualmente, motivador.

Enquanto pioneiros empreendendo uma investigação de carácter exploratório, em termos de objetivos, propusemo-nos a analisar o impacto das explicações no (in)sucesso escolar e na manutenção da classe média. Ora, isso implicou, do ponto de vista bibliográfico, consultar uma gama de autores que abordaram o assunto do (in)sucesso escolar, com especial realce para o impacto das explicações. A esse respeito, o contato com as obras de Mark Bray, Costa, Neto-Mendes e Ventura, Almerindo Afonso, Bourdieu, Establet, Leonor Torres, Augusto Palhares, etc, foi fundamental. Com base neles foi possível aclarar os aspetos teóricos dessa dissertação, que percorrem os seus três primeiros capítulos.

Depois de ultrapassadas as questões teóricas, surgiram as questões metodológicas, mais práticas da investigação. A orientação experimentada da Professora Leonor Torres e o conhecimento que possuíamos do mosaico académico de Angola, facilitou a escolha das cidades para a realização da investigação. Mas, ter acesso ao relatório preliminar do senso da população e da habi-

tação em Angola, realizado em 2014, foi determinante. Foi com base nele que confirmamos que as cidades de Luanda, Huambo e Benguela constavam da lista dos maiores centros académicos.

Os instrumentos e recolha de dados, os inquéritos, foram adaptados do estudo realizado por Costa, Neto-Mendes e Ventura, com a sua devida autorização. Com eles, procuramos entender a dimensão atual das explicações; descrever o seu impacto sobre o (in)sucesso escolar; e, apresentar o impacto das explicações aos olhos dos beneficiários.

Os resultados obtidos não são aqui apresentados como definitivos nem infalíveis. Pois, sabemos que a realidade social, embora possa ser compreendida em pequenas repartições, é globalmente complexa e dependente dos contextos em que se inserem. Portanto, são temporais e contextuais. Aliás, assim são vistas as verdades científicas, principalmente nas ciências sociais. No entanto, esses resultados têm o seu valor, na medida em que emergem de operações cientificamente sistematizadas, de um rigor na aplicação dos instrumentos de recolha de dados e na sua interpretação; de uma opção metodológica apropriada para o tipo de investigação e, essencialmente, da dedicação abnegada de um espírito crente na ciência.

A investigação foi realizada com o intuito de confirmar ou não a hipótese segundo a qual, a frequência as explicações aumenta as desigualdades entre estudantes. Essa hipótese geral desdobrou-se em duas operacionais que são: O recurso às explicações influência no sucesso escolar; e, a classe média usa as explicações como instrumento de manutenção e ascensão social.

Os resultados obtidos permitem-nos, com algumas reservas decorrentes das limitações próprias de um estudo exploratório e pioneiro nas temáticas das explicações, confirmar aquelas hipóteses e os objetivos projetados:

Informam-nos os resultados, que as explicações enquanto um sistema na sombra do sistema de ensino oficial existe e tem uma representatividade significativa, do qual participam, tanto rapazes quanto raparigas. Cerca de 94% dos inquiridos frequenta ou frequentou as explicações durante o período de aprendizagem. Deste número, 48% são raparigas. Ou seja, tanto rapazes quanto raparigas socorrem-se das explicações para obter algum benefício académico. Embora 86% dos estudantes que frequentam as explicações tenham reprovado ao longo da sua formação, os resultados mostram que, até aqueles que nunca reprovaram, embora em número inferior, 14%,

também buscam nas explicações algum benefício. No caso, a melhoria dos resultados positivos, na medida em que não eram suficientes para atingir determinado objetivo futuro;

Indicam os resultados do inquérito que 61% dos pais, encarregados de educação e ou tutores dos estudantes que frequentam as explicações, tem uma educação escolar superior, 30% tem uma formação média, e, apenas, 9% completaram o ensino primário ou não sabem ler nem escrever. Sublinhe-se, também, que, de acordo com os resultados do inquérito, 59% dos pais, encarregados de educação e ou tutores dos estudantes que frequentam as explicações são administradores e gerentes de empresas, profissionais liberais e professores. Um grupo cuja base profissional forma-se na escola. Embora 70% dos inquiridos não conheça o rendimento mensal dos pais, encarregados de educação e ou tutores, 81% dos que declararam conhecer o rendimento mensal dos pais, encarregados de educação e ou tutores, tal rendimento vai de cento e vinte mil kwanzas a mais de duzentos mil kwanzas. Considerando não ter havido aumento salarial significativo desde o ano de 2010, isolando o impacto da desvalorização da moeda nacional, aqueles rendimentos mensais vão de mil e duzentos dólares à mais de dois mil dólares americanos. Esses rendimentos são próprios da classe média²¹ em Angola.

Relativamente às razões, regime, local e fases de frequência às explicações, os resultados do inquérito realizado indicam que 64% dos estudantes frequentam as explicações devido a resultados negativos ou positivos muito baixos. Em 61% dos casos, as explicações ocorrem em grupos. 87% dos estudantes que frequentam as explicações fazem-no nos centros de explicações ou em casa dos explicadores. Entre os que recorrem às explicações, 28% fazem-no, regularmente, durante o ano lectivo todo, enquanto 57% busca as explicações, somente, em épocas de testes/exames. Esses dados confirmam o impacto que as explicações têm sobre o (in)sucesso escolar e a forma sistematizada como as explicações são organizadas e administradas.

Indicam, igualmente, os resultados que em 74% dos casos, são os pais, encarregados de educação e ou tutores que tomam a iniciativa do recurso às explicações, pagando, em 78% dos casos, um valor mensal que vai de quinhentos a dois mil kwanzas, com uma frequência semanal de quatro ou mais horas, em 82% dos casos. Assumindo a conclusão de que o rendimento e os

²¹ Essa assunção não ignora o facto de existirem académicos que entendem que não existe uma classe média em Angola. No entanto, parece não existirem dúvidas sobre a sua emergência.

grupos profissionais dos pais, encarregados de educação e tutores dos estudantes que frequentam as explicações, pertencem a classe média, confirma-se por meio destes dados que essa classe usa as explicações para obter vantagem competitiva no campo escolar, sobre a classe mais baixa, como instrumento de manutenção e ascensão de classe. Essa dedução justifica o silêncio e a ignorância propositados com que se encara a manutenção e expansão das explicações, por parte da escola e dos decisores do sistema educativo.

Este trabalho vem dar um contributo na necessidade de despertar a atenção da classe política, no setor da educação, sobre o impacto que as explicações, enquanto fenómeno que se alimenta da escola, tem sobre o aprofundar das desigualdades no acesso ao sucesso escolar. Por ser uma atividade que dá benefícios aos que a ela recorrem, os atores escolares, entre os quais, gestores e professores, têm, nesse trabalho, um instrumento de reflexão sobre as melhores formas de tornar a sua ação formal mais completa e eficaz, prevenindo que haja necessidade de uma compensação externa para se atingir os objetivos escolares. Ou seja, empenharem-se no sentido de realizarem plenamente a sua missão. Para a classe baixa da sociedade, esse trabalho pode servir de alarme, no sentido de perceberem que esforço adicional é necessário fazer para ter acesso ao sucesso escolar. Pois, de acordo com os resultados do presente estudo, o sucesso escolar não depende, somente, de factores internos à escola.

Por último mas não menos importante, valendo para o caso o adágio segundo qual “aos últimos as primeiras taças”, o presente trabalho pode motivar os cientistas e académicos a investirem mais na Sociologia da Educação com a finalidade de realizar novos e aprofundados estudos no âmbito da democratização do ensino, da redução das desigualdades sociais, políticas e económicas, num país com muitas assimetrias, como é Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In A. J. Esteves & S. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola* (pp. 81-96), Porto: Afrontamento;

AFONSO, Almerindo Janela. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social- democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995), *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 10, no 2, pp. 103-137;

AFONSO, Almerindo Janela. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga: Universidade do Minho;

AFONSO, Almerindo Janela. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. von Simson, Margareth B. Park, Renata S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal. Cenários da criação*, (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp;

ANDRADE, Maria Margarida de. (1997). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*, São Paulo: Atlas;

ANTÓNIO, Ana Sofia & TEODORO, António. (2011). A Nova Classe Média e o Mandato Atribuído à Escola: um olhar sobre os artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 33, pp 175-178;

ANTUNES, Fátima (2003). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização: Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*, Dissertação de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho;

ANTUNES, Fátima. & SA, Virgínio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*, V.N. Gaia: FML;

ANTUNES, Fátima. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português, *Perspectiva*. Florianópolis, V.25, n.º 2, pp 425-468;

AUGUSTO, António Filipe (2013). *Assessing the Introduction of the Angolan Indigenous Languages in the Educational System in Luanda: A Language Policy Perspective*, David Publishing Company, USA.

BALL, Stephen.J. (2007). Education plc: understanding private sector participation in public sector education, *British Journal of Sociology of Education*, 20, pp. 157 -173;

BARROSO, João. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: distinção entre “Direcção” e “Gestão”, *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho 8 (1), pp. 33-56;

BAUDELLOT, Christian. & ESTABLET, Roger. (1971). *L'École capitaliste en France*, Ed. Maspero, Paris;

BENTO, António. (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes – um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In L. Rodrigues & J. Brazão (Org.). *Políticas educativas: Discursos e práticas* (pp. 311-324). Grafimadeira: Funchal;

BITTAR, Marisa & BITTAR, Mariluce. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade, *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, pp. 157-168.

- BOURDIEU, Pierre. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*, Papirus, São Paulo;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1970). *La reproduction*, Les éditions de minuit, Paris;
- BONAL, Xavier. (2002). The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus, *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, pp. 3-21;
- BOURDIEU, Pierre. (1992). *A reprodução*, Rio de Janeiro: Francisco Alves;
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris: Minuit;
- BRAY, Mark. (2009). *Confronting the shadow education system. What government policies for, what private tutoring*, UNESCO, IIEP;
- BROWN, P. (1990). The third wave: education and the ideology of parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65-85;
- BULL, Benedicte. (2010). Public-private-partnerships: the United Nations experience. In: HODGE, Graeme.; GREVE, Carsten.; BOARDMAN, Anthony. (Org.). *International handbook on public-private partnerships* (pp. 479-495). Cheltenham: Edward Elgar;
- CABRAL, Augusto. (2004). A Sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim, *Cadernos EBAPE.BR*, Vol.2, Nr.2, pp. 1-15;

CANARIO, Rui. (2002). Escola: crise ou mutação? In: A. Nóvoa (org.), *Espaços de educação, tempos de formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A. (2002). *Metodologia científica*, São Paulo: Prentice Hall;

CHUBB, J.; MOE, T. (1988). Politics, markets and the organisation of schools, *American Political Science Review*, v. 82, p. 1065-1087;

COOK, Thomas. D. & REICHARDT, Charles. S. (1995). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*, Madrid: Morata.

COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (2008). *Xplika. Investigação sobre o mercado das explicações*, Universidade de Aveiro;

COSTA, Graça Pitra. (2016). *Súmula de Legislação Sobre Educação e Ensino, 1975 -2015*, Texto Editores, Luanda;

COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Braga: Universidade do Minho;

DALE, Roger. (1997). The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education, culture, economy and society* (pp. 273-282), Oxford University Press, Oxford;

DALE, Roger. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou Localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'?. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 16, pp. 133-169;

DIAS, Maria Natália (2003), *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria*, Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto;

DURKHEIM, Émile. (1925). *L'Éducation morale*, Paris. Alcan;

DUBET, François e DURU-BELLAT, Marie (2004). Qu'est-ce qu'une école juste, *Revue Française de Pédagogie*, N° 146, pp. 105-114;

DUBET, François (1987). *La Gallère, Jeunes en Survie*, Paris: Fayard;

DUBET, François (2003). A Escola e a Exclusão, *Cadernos de Pesquisa*, n° 119, pp. 23-45;

DUBET, François (2001). As desigualdades multiplicadas, *Revista Brasileira de Educação*, N° 17, pp. 5-18;

DURU-BELLAT, Marie. (2009). *Le mérite contre la justice*, Paris: SciencesPo Les Presses;

EPSTEIN, Joyce L., (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. Epstein (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, (pp. 9 -30), Corwin Press;

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. (2005). Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social, *Centro de Estudos Internacionais*, pp. 105-124;

FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*, 41ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra;

FREIRE, Paulo (1973). A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade*, ano I, n° 1, p. 64-70;

FREIRE, Paulo. (2014). *A pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, 1ª Edição. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra;

GENTILI, Pablo. (2004). *Pedagogia da Exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação*. 11^a Edição. Petrópolis: Editora Vozes;

GONÇALVES, Albertino. (1996). *Imagens e Clivagens*, Porto: Afrontamento;

GREENWOOD, Ernest. (1963). Métodos de investigação empírica em Sociologia, *Revista Mexicana de Sociologia*, Vol. XXV, n.º 2, pp. 541-574;

HATCHER, R. (2006). Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England, *Journal of Education Policy*, v. 21, n. 5, p. 599-619;

HOOD, Christopher. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, p. 3-19;

INE (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*, Luanda, Instituto Nacional de Estatística;

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION. (2001). *Handbook on PPPs and Education*, Washington, DC: IFC;

JAVEAU, Claude. (1982). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles;

JOHNSON, R. Burke & ONWUEGBUZIE, Anthony J. (2004). A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, Vol. 33, N.º 7, pp. 14-26;

KOOIMAN, Jan. (1993). *Modern governance: new government-society interactions*, London: Sage;

KUHN, Thomas. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press;

LAROCQUE, Norman. (2008). *PPPs in basic education: an international review*, London: CFBT;

LEI n.º 10/88 de 2 de Julho;

LEI n.º 13/01 de 14 de Março;

LIMA, Licínio Carlos & AFONSO, Almerindo. Janela. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento;

LIMA, Licínio Carlos (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar, *Revista Inovação*, Vol. 4. pp. 142-153;

LIMA, Licínio Carlos (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139;

LIMA, Licínio Carlos (1997). O Paradigma da Educação Contábil – Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal, *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59;

LIMA, Licínio Carlos. (2012). *Elementos de hiperburocratização da Administração educacional*, in C. Lucena. & J. R. S. Júnior (Org). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*, São Paulo: EJR Xamã Editora Ltda;

LIMA, Marinús Pires de. (1971), *O inquérito Sociológico: problemas de metodologia*, Lisboa: Presença;

MANACORDA, Mário Alighiero. (1997). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, 6ª edição, São Paulo: Editora Cortez;

MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva Maria. (2002). *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo: Atlas;

M.E.S. (2014), *Anuário Estatístico*, Departamento de Estatística do Ministério do Ensino Superior em Angola;

MOLNAR, Alex. (2006). The commercial transformation of public education, *Journal of Education Policy*, v. 21, n. 5, p. 621-40;

MOLÉNAT, Xavier (2011). *Sociologia: história, ideias, correntes*, Lisboa: Edições Texto e Grafia;

MOREIRA, Marco António & ROSA, Paulo Ricardo S. (2016). *Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências*, 2ª Edição, Porto Alegre, UFRGS;

NOGUEIRA, Maria Alice. (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, V.10, n.º1, pp. 213-231;

NOGUEIRA, Maria Alice & ABREU, Ramon C. de (2004). Famílias populares e a escola pública: uma relação dissonante, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Volume 39, p. 41-60;

OCDE (NOV/2012). *Indicadores Educacionais em Foco*;

OSBORNE, David. & GAEBLER, Ted. (1992). *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*, New York: Plume;

PAANE II (2014). *Diagnóstico do Género em Angola*, European Union;

PALHARES, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela, *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84;

- PALHARES, José Augusto & TORRES, Leonor. (2011). Governação da escola e excelência acadêmica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência, *Revista Luso Brasileira*, ano 2, n.º 4, pp. 54-75;
- PALHARES, José Augusto (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública, *Investigar em Educação*, IIª série, 1, 71-102;
- PATACHO, Pedro. M. (2013). Mercantilização da Educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal, *Curriculo sem Fronteiras*, 13(3), pp. 561-587;
- PATRINOS, Harry Anthony.; BARRERA-OSORIO, Felipe & GUAQUETA, Juliana. (2009). *The role and impact of public private partnerships in education*. Washington, DC: World Bank;
- P.N.U.D. (2013). *Poverty in Focus*, n.º 26, Outubro, Brasília, DF-Brasil;
- PONCE, Anibal. (1986). *Educação e luta de classes*, Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea);
- QUEIROZ, Cristina M.M. (2010). *Direitos Fundamentais*, 2ª Edição, Coimbra, Wolters Kluwer & Coimbra Editora;
- RAUPP, Fabiano Maury & BEUREN, Ilse Maria. (2004). *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*, 2. ed. São Paulo: Atlas;
- RAWLS, John (1971). *A Theory of justice*, Havard: Havard University Press;
- RHODES, Rod. A. W. (1997). From marketisation to diplomacy: it's the mix that matters, *Australian Journal of Public Administration*, v. 56, n. 2, pp. 40-53;
- ROBINSON, P.W & TAYLER, A. Carol (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária, *Análise Psicológica*, Vol. 1, pp. 105-113;
- ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. (1996). Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica, Brasília: *Revista de Informação Legislativa*, Ano 33, n. 131, pp. 283-295;

SAMOFF, Joel. (1994). *Coping with crisis: austerity, adjustment and human resources*. London; New York: Cassell; Unesco;

SANTOS, Boaventura. Sousa de. (2004) Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, v. 2, n. 2, pp. 147-160;

SANTOS, Boaventura. Sousa de. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, Porto: Afrontamento;

SANTOS, Rosa Maria (2007). *Escola – Família: As pontes e margens de uma interação comunicativa numa escola do 2º ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

SILVA, et al. (2009). Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente, IX Congresso Nacional de Educação - *EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009* - PUCPR;

TEIXEIRA, Carlos. (2012). *Intervenção do Estado na Economia em Angola*, Maio, Lisboa;

TENRET, Élise. (2011). *L'école et la méritocratie*, Paris;

TORRES Santóme. Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. 5ª Reimpressão, Madrid: Ediciones Morata;

TORRES, Leonor Lima (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural?, *Educação / Temas e Problemas*, pp. 143 - 156;

TORRES. Leonor; Lima & PALHARES José. Augusto (ORG). (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia*, Editora Mundos Sociais, Lisboa;

WANG, M.C., HEARTEL, G. D., & WALBERG, H. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, n.º 209, pp. 74-79;

WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 6, pp.117-141.;

WHITTY, Geoff. & POWER, Sally. (2002). A Escola, o Estado e o Mercado. A Investigação do Campo Actualizada, *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 2, no 1, pp. 15-40;

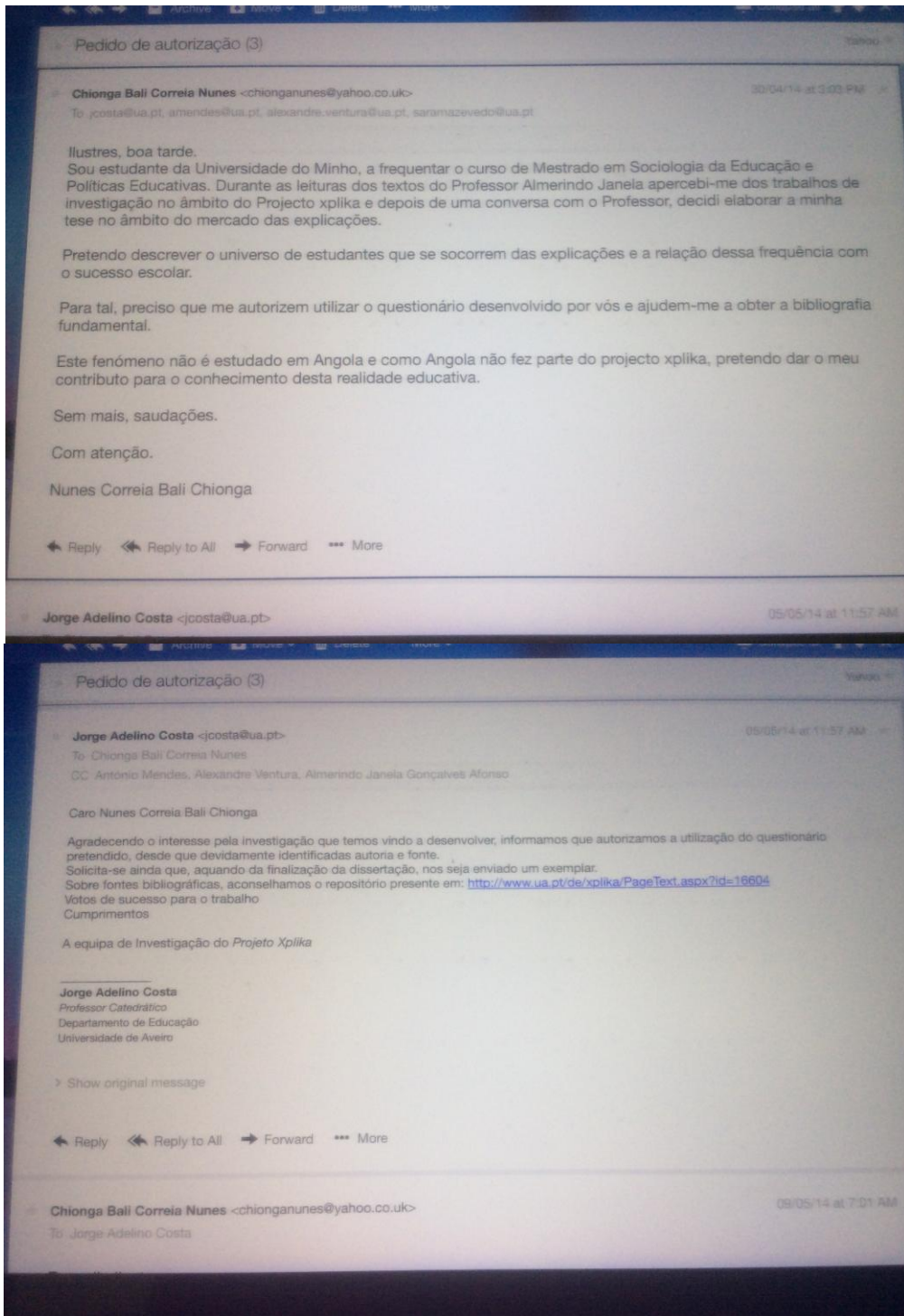
VIAL, Monique. (1987). Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: Z. Brandão (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp.11-23;

ZAU, Filipe. (2007). Ensaio sobre educação. *In Jornal de Angola, 21 de Outubro*, Luanda.

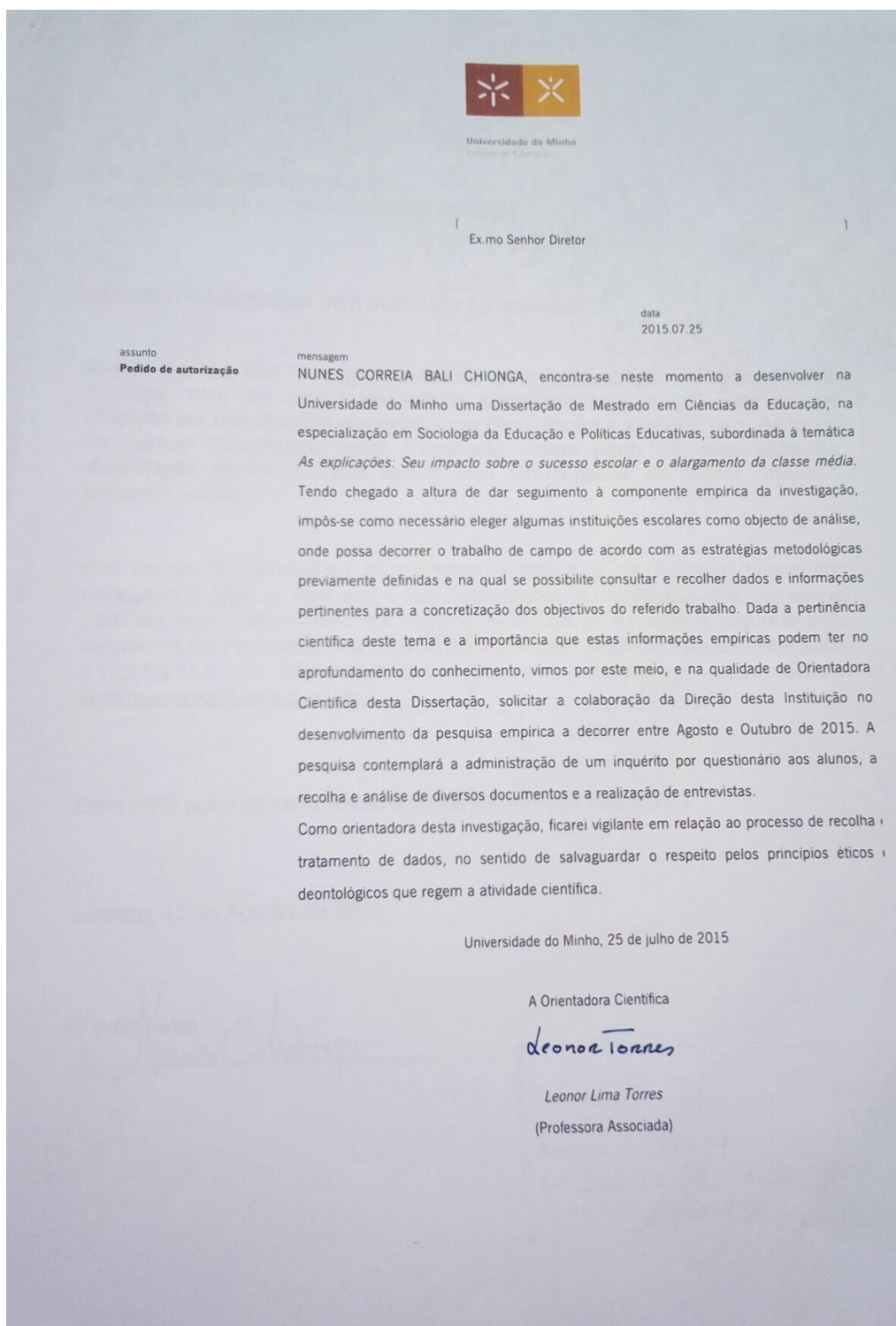
APENDICES

APENDICES

1. Pedido e Resposta de Autorização para a utilização do Questionário.



2. Pedido de Autorização para a aplicação de Inquéritos feito pela Orientadora Científica.



3. Pedido de Autorização para a aplicação de Inquéritos feito pelo Autor.

H.C. da Faculdade de Economia do Huambo
para: Criar as condições de trabalho para o investigador de 1º e 2º anos de curso que se encontra a fazer o inquérito para a elaboração da dissertação

A
EXCELENTÍSSIMA DECANA DA
FACULDADE DE ECONOMIA DO HUAMBO

ASSUNTO: Autorização para realização de inquérito.

Nunes Correia Bali Chionga, mestrando pela Universidade do Minho, Porto, Portugal, vem por este meio solicitar permissão para a realização de um inquérito por questionário aos estudantes dos primeiro e segundo anos de todos os cursos ministrados nesta Faculdade, como parte da elaboração da dissertação conforme carta escrita pela Universidade do Minho, anexa à presente petição.

Por formas a racionalizar eficazmente o tempo e os recursos financeiros necessários para a realização das deslocações e impressão dos inquéritos, pedimos que o deferimento e o número de alunos no primeiro e segundo anos existentes na Faculdade nos seja comunicado pelo seguinte contacto telefónico: 912134517 ou 923843070. Ainda pelo endereço electrónico: chionganunes@yahoo.co.uk

Sem mais outro assunto, endereçamos respeitosas saudações.

Luanda, 17 de Agosto de 2015

O solicitante
Nunes Chionga

Faculdade de Economia
HUAMBO
Entrada n.º 2019
Em 26 de 08 de 2015
Assinatura *Amor*

4. Questionário Aplicado no Inquérito (5 páginas).

Página 1 de 5

Este questionário integra-se num projecto de investigação para a elaboração da dissertação de mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas na Universidade do Minho, Portugal. Destina-se a recolher informação sobre a frequência às explicações. A sua opinião é muito importante. Procure responder com o máximo de sinceridade pois só assim este estudo terá valor científico. Garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos e agradecemos o interesse e o tempo disponibilizado (cerca de 10 minutos) para responder a este questionário.

Nunes Correia Bali Chionga, mestrando. Email: chionganunes@yahoo.co.uk Telemóvel: 912134517

Questionário aos alunos sobre a frequência às explicações

Caracterização pessoal

01. Classe/Ano de escolaridade que frequenta: 2º 02. Curso: Economia

03. Idade: 25 04. Sexo: Feminino Masculino

05. Zona de residência Bairro S. José/Huambo

06. Município Huambo

Caracterização familiar

07. Indique o grau de instrução dos seus pais (inscrevendo uma cruz nas quadrículas correspondentes):

07.1. Não sabe ler nem escrever

07.2. Ensino Primário (ou equivalente)

07.3. 1º Ciclo do Ensino Secundário (ou equivalente)

07.4. 2º Ciclo do Ensino Secundário (ou equivalente)

07.5. Ensino Superior

08. Qual é a profissão ou ocupação dos seus pais ou encarregados de educação?

Pai Agricultor

Mãe Agricultor

Outro _____

09. Indique o grupo profissional dos seus pais (inscrevendo uma cruz nas quadrículas correspondentes):

09.1. Empresários, administradores e gerentes de empresas

09.2. Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc.)

09.3. Professores

Este questionário foi adaptado do original usado no "projeto xplika com a devida autorização dos seus coordenadores.

936 548000

- 09.4. Quadros técnicos
- 09.5. Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais
- 09.6. Agricultores e pescadores
- 09.7. Empregados de escritório, do comércio e serviços
- 09.8. Operários
- 09.9. Doméstica(o)
- 09.10. Reformados
- 09.11. Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas)
- 09.12. Outra(s). Qual/Quais? _____

10. Indique no quadro seguinte (inscrevendo uma cruz no(s) rectângulo(s) correspondente(s)) o valor médio da remuneração mensal dos seus pais:

- De 5.000 a 20.000 kz De 20.000 a 40.000 kz De 40.000 a 80.000 kz
- De 80.000 a 120.000 kz De 120.000 a 160.000 kz De 160.000 a 200.000 kz
- De 200.000 em diante

Processo ensino-aprendizagem

11. Já alguma vez foi reprovado? Não Sim

12. Se sim, indique no quadro seguinte em que classe(s)/ano(s) e número de vezes (utilize o(s) rectângulo(s) correspondente(s) inscrevendo 1 ou 2 ou 3...):

Classe/Ano	Nº de vezes de reprovação	Classe/Ano	Nº de vezes de reprovação
1ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6ª <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Iº ano <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIº ano <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8ª <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Este questionário foi adaptado do original usado no "projeto xplika com a devida autorização dos seus coordenadores.

Frequência de explicações

14. Já frequentou explicações? Não Sim

15. Se assinalou sim, na pergunta anterior, indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) em que local frequentou explicações anteriormente:

15.1. Em casa do explicador "particular"

15.2. Num centro de explicações/estudo

15.3. Na sua própria casa

15.4. Através da internet

15.5. Outro. Qual? _____

16. Indique em que classe(s)/ano(s) de escolaridade teve/tem explicações e a que disciplina(s):

Classe(s)/ano(s) de escolaridade: 1º Anvo Disciplina(s): Matemática
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____
 Classe(s)/ano(s) de escolaridade: _____ Disciplina(s): _____

17. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) se teve explicações:

17.1. Em regime individual

17.2. Em grupo

17.5. Outra situação. Qual? _____

18. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) como foi a frequência das explicações:

18.1. Durante todo o ano lectivo

18.2. Em parte do ano lectivo

18.3. Apenas no período de preparação para os exames/testes

Este questionário foi adaptado do original usado no "projeto xplika com a devida autorização dos seus coordenadores.

19. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente), os motivos pelos quais recorreu a explicações:

19.1. Resultados negativos

19.2. Resultados positivos, porém, muito baixos

19.3. Resultados positivos, porém, não suficientes para garantir o acesso à universidade

19.4. Resultados positivos, porém, não suficientes para entrar no curso desejado

19.5. Outro motivo. Qual? _____

20. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) a quantidade de horas que dedica às explicações semanalmente.

1 hora 2 horas 3 horas 4 horas Mais de 4 horas

21. Quanto gasta, aproximadamente, por mês, em explicações? (inscreva uma cruz no rectângulo correspondente)

Até 500 kz

500 kz a 1000 kz

1000 kz a 2000 kz

Mais de 2000 kz

22. A quem coube a iniciativa de recorrer a explicações? (Inscreva uma cruz no rectângulo correspondente)

22.1. O recurso a explicações foi exclusivamente uma iniciativa dos seus pais

22.2. O recurso a explicações foi o resultado de um pedido seu

22.3. O recurso a explicações foi o resultado de uma sugestão/conselho da escola

22.4. Outro motivo. Qual? _____

23. Na lista seguinte assinale (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) a principal razão (apenas uma) que o levou a inscrever-se neste centro:

23.1. É o centro que tem melhores explicadores

23.2. É o centro onde tenho mais possibilidades de obter boas classificações

23.3. É o centro que fica mais perto da minha residência

23.4. É o centro que fica mais perto do emprego dos meus pais

23.5. É o centro com melhor reputação

Este questionário foi adaptado do original usado no "projeto xplika com a devida autorização dos seus coordenadores.

23.5. Outro motivo. Qual? _____

24. Como avalia, globalmente, a influência das explicações sobre o seu desempenho escolar?
Na lista seguinte assinale (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente):

24.1. Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo

Concordo totalmente Concordo Indeciso Discordo Discordo Totalmente

24.2. Contribuíram para aumentar a sua autoconfiança

Concordo totalmente Concordo Sem opinião Discordo Discordo Totalmente

24.3. Permitiram-lhe superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever nas explicações.

Concordo totalmente Concordo Sem opinião Discordo Discordo Totalmente

24.4. Permitiram-lhe obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior que pretende.

Concordo totalmente Concordo Sem opinião Discordo Discordo Totalmente

24.5. Permitiram-lhe transitar de classe.

Concordo totalmente Concordo Sem opinião Discordo Discordo Totalmente

24.6. Não se verificaram quaisquer diferenças.

Concordo totalmente Concordo Sem opinião Discordo Discordo Totalmente

24.7. Possibilitaram uma melhor compreensão da matéria leccionada, uma vez que o professor não tem tempo para leccionar todo o programa.

Concordo totalmente Concordo Indeciso Discordo Discordo Totalmente

FIM. Ficamos-lhe gratos pela sua colaboração.

Este questionário foi adaptado do original usado no "projeto xplika com a devida autorização dos seus coordenadores.

5. Ficha de Excel para cálculo da diferença entre a frequência às explicações no Ensino Superior e no Ensino Geral (2 páginas).

Ficha Geral de Inquéritos aplicados e validados (ESPu = Ensino Superior em Escola Pública/ ESPr = Ensino Superior em Escola Privada)						
	Huambo		Benguela		Luanda	
	Total de Inquéritos validados	Total de Frequência as Explicações	Total de Inquéritos validados	Total de Frequência as Explicações	Total de Inquéritos validados	Total de Frequência as Explicações
ESPu - 1	65	63	76	73	97	96
ESPu - 2	91	87	97	94	104	103
ESPu - 3	74	71			129	127
ESPu - 4	80	79			95	93
ESPu - 5	88	87				
ESPr - 1	126	122	125	123	109	109
ESPr - 2			99	96	152	151
ESPr - 3					92	92
ESPr - 4					126	125
ESPr - 5					305	300
Totais	524	509	397	386	1209	1196
Feminino	219	213	185	179	539	525
Masculino	305	296	212	207	670	671
Total Género	524	509	397	386	1209	1196

Ficha Geral de Inquéritos aplicados e validados (EGPu = Ensino Geral em Escola Pública/ EGPr = Ensino Geral em Escola Privada)							
	Huambo		Benguela		Luanda		
	Total de Inquéritos validados	Total de Frequências as Explicações	Total de Inquéritos validados	Total de Frequências as Explicações	Total de Inquéritos validados	Total de Frequências as Explicações	
EGPu - 1	151	141	99	85	249	245	
EGPu - 2	186	170	190	151	199	198	
EGPu - 3	202	146	146	134	241	235	
EGPu - 4	185	149	97	89	201	199	
EGPu - 5	222	207	110	90	168	167	
EGPu - 6	186	172	148	108	253	249	
EGPu - 7					113	113	
EGPu - 8					127	121	
EGPu - 9					206	200	
EGPr - 1	242	212	285	240	195	194	
EGPr - 2	209	172	179	142	175	172	
EGPr - 3					257	254	
EGPr - 4					397	394	
EGPr - 5					109	108	
EGPr - 6					93	90	
EGPr - 7					173	169	
EGPr - 8					107	106	
EGPr - 9					110	109	
EGPr - 10					75	74	
EGPr - 11					98	97	
Totale	1583	1369	1254	1039	3546	3492	
Feminino	761	642	635	512	1934	1904	
Masculino	822	727	619	527	1612	1588	
Total Género	1583	1369	1254	1039	3546	3492	

6. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais de uma Escola da Cidade do Huambo Introduzidos (3 páginas).

FICHA DE RECOLHA DE DADOS

CÓDIGO ESM-1/Huambo-126

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR					
Q. 4 - Sexo	Dados	Q. 9 - Grupo Profissional dos pais	Dados	Q. 10 - Renda/1000	Dados
Feminino	74	9.1 - Empresários, administradores e gerentes de empresas	14	5 - 20	0
Masculino	52	9.2 - Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc)	22	20 - 40	0
Q. 7 - Grau de Instrução dos pais	Dados	9.3 - Professores	3	40 - 80	0
7.1 - Não sabe ler nem escrever	12	9.4 - Quadros técnicos	15	80 - 120	3
7.2 - Ensino Primário ou equivalente	21	9.5 - Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	15	120 - 160	11
7.3 - 1º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	15	9.6 - Agricultores e pescadores	5	160 - 200	7
7.5 - 2º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	22	9.7 - Empregados de escritório, do comércio e serviços	3	200 em diante	19
7.5 - Ensino Superior	52	9.8 - Operários	6	Sem resposta	82
		9.9 - Doméstica (o)	8		
		9.10 - Reformados	5		
		9.11 - Forças armadas ou de segurança (militares, policias, guardas)	19		
		9.12 - Outra(s). Qual/Quais?	7		

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 11 - Já alguma vez foi reprovado?	Dados	Q. 17 - Regime de frequência as explicações	Dados	Q.20 - Horas de Frequência	Dados
Sim	99	Individual	33	1h	
Não	27	Grupo	70	2h	10
Q. 14 - Já frequentou explicações?	Dados	Outro	11	3h	21
Sim	122	Q. 18 - Fase de frequência as explicações	Dados	4h	34
Não	4	Durante todo o ano	11	+4h	57
Frequentou as explicações por género	Dados	Em parte do ano lectivo	35	Q.21 - Valor Mensal	Dados
Feminino	73	Período de preparação para os exames/testes	76	Até 500	0
Masculino	49	Q.19 - Porque motivo recorreu as explicações?	Dados	500 - 1000	0
Q. 15 - Local de frequência	Dados	Resultados negativos	31	1000 - 2000	83
Em casa do explicador "particular"	23	Resultados positivos, porém, muito baixos	38	+2000	39
Num centro de explicações/estudo	52	Resultados positivos, porém, não suficientes para garantir o acesso a universidade	24		
Na sua própria casa	31	Resultados positivos, porém, não suficientes para entrar no curso desejado	12		
Através da internet	9	Outro motivo. Qual?	17		
Outro. Qual?	7				

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 22 - Responsável pela iniciativa de recurso a explicação	Dados	Q. 24.2 - contribuíram para aumentar a autoconfiança	Dados	Q. 24.4 - permitiram-lhe obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior desejado	Dados	Q. 24.6 - não se verificaram quaisquer diferenças	Dados
22.1 - País	14	Concordo totalmente	82	Concordo totalmente	19	Concordo totalmente	1
22.2 - Pedido pessoa	76	Concordo	19	Concordo	12	Concordo	0
22.3 - Escola	25	Sem opinião	11	Sem opinião	69	Sem opinião	1
22.4 - Outro motivo. Qual?	7	Discordo	5	Discordo	15	Discordo	27
		Discordo totalmente	5	Discordo totalmente	7	Discordo totalmente	93
Q. 24.1 - contribuíram para desenvolver novos hábitos	Dados	Q. 24.3 - permitiram-lhe superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever nas explicações	Dados	Q. 24.5 - permitiram-lhe transitar de classe	Dados	Q. 24.7 - possibilitaram uma melhor compreensão da matéria leccionada, uma vez que o professor não tem tempo para leccionar todo o programa	Dados
Concordo totalmente	86	Concordo totalmente	91	Concordo totalmente	93	Concordo totalmente	97
Concordo	21	Concordo	18	Concordo	24	Concordo	16
Indeciso	7	Sem opinião	9	Sem opinião	1	Indeciso	1
Discordo	6	Discordo	3	Discordo	2	Discordo	5
Discordo totalmente	2	Discordo totalmente	1	Discordo totalmente	2	Discordo totalmente	3

**7. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais da Cidade de Luanda Introduzidos
(3 páginas).**

FICHA DE RECOLHA DE DADOS
CÓDIGO LDAG - 4755

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR					
Q. 4 - Sexo	Dados	Q. 9 - Grupo Profissional dos pais	Dados	Q. 10 - Renda/1000	Dados
Feminino	2473	9.1 - Empresários, administradores e gerentes de empresas	315	5 - 20	
Masculino	2282	9.2 - Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc)	2158	20 - 40	
Q. 7 - Grau de Instrução dos pais	Dados	9.3 - Professores	641	40 - 80	
7.1 - Não sabe ler nem escrever	262	9.4 - Quadros técnicos	37	80 - 120	256
7.2 - Ensino Primário ou equivalente	103	9.5 - Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	399	120 - 160	468
7.3 - 1º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	696	9.6 - Agricultores e pescadores	104	160 - 200	525
7.5 - 2º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	878	9.7 - Empregados de escritório, do comércio e serviços	52	200 em diante	103
7.5 - Ensino Superior	2749	9.8 - Operários	35	Sem resposta	3336
		9.9 - Doméstica (o)	399		
		9.10 - Reformados	54		
		9.11 - Forças armadas ou de segurança (militares, policias, guardas)	440		
		9.12 - Outra(s). Qual/Quais?	54		

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 11 - Já alguma vez foi reprovado?	Dados	Q. 17 - Regime de frequência as explicações	Dados	Q.20 - Horas de Frequência	Dados
Sim	4060	Individual	2051	1h	
Não	628	Grupo	2500	2h	232
Q. 14 - Já frequentou explicações?	Dados	Outro	137	3h	871
Sim	6488	Q. 18 - Fase de frequência as explicações	Dados	4h	1198
Não	67	Durante todo o ano	1420	+4h	2387
Frequentou as explicações por género	Dados	Em parte do ano lectivo	1267	Q.21 - Valor Mensal	Dados
Feminino	2429	Período de preparação para os exames/testes	2001	Até 500	
Masculino	2259	Q.19 - Porque motivo recorreu as explicações?	Dados	500 - 1000	2169
Q. 15 - Local de frequência	Dados	Resultados negativos	2415	1000 - 2000	1071
Em casa do explicador "particular"	2382	Resultados positivos, porém, muito baixos	587	+2000	1448
Num centro de explicações/estudo	1677	Resultados positivos, porém, não suficientes para garantir o acesso a universidade	536		
Na sua própria casa	541	Resultados positivos, porém, não suficientes para entrar no curso desejado	557		
Através da internet	44	Outro motivo. Qual?	593		
Outro. Qual?	44				

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 22 - Responsável pela iniciativa de recurso a explicação	Dados	Q. 24.2 - contribuíram para aumentar a autoconfiança	Dados	Q. 24.4 - permitiram-lhe obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior desejado	Dados	Q. 24.6 - não se verificaram quaisquer diferenças	Dados
22.1 - Pais	1780	Concordo totalmente	1970	Concordo totalmente	979	Concordo totalmente	16
22.2 - Pedido pessoa	811	Concordo	2533	Concordo	928	Concordo	50
22.3 - Escola	1578	Sem opinião	161	Sem opinião	2511	Sem opinião	424
22.4 - Outro motivo. Qual?	519	Discordo	18	Discordo	104	Discordo	1702
		Discordo totalmente	6	Discordo totalmente	66	Discordo totalmente	2496
Q. 24.1 - contribuíram para desenvolver novos hábitos	Dados	Q. 24.3 - permitiram-lhe superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever nas explicações	Dados	Q. 24.5 - permitiram-lhe transitar de classe	Dados	Q. 24.7 - possibilitaram uma melhor compreensão da matéria leccionada, uma vez que o professor não tem tempo para leccionar todo o programa	Dados
Concordo totalmente	1951	Concordo totalmente	2662	Concordo totalmente	1951	Concordo totalmente	2058
Concordo	2630	Concordo	1921	Concordo	2630	Concordo	2346
Indeciso	67	Sem opinião	12	Sem opinião	67	Indeciso	130
Discordo	27	Discordo	93	Discordo	27	Discordo	86
Discordo totalmente	13	Discordo totalmente		Discordo totalmente	13	Discordo totalmente	68

8. Matriz de tratamento de dados. Dados Gerais das três Cidades Introduzidos (3 páginas).

FICHA DE RECOLHA DE DADOS

CÓDIGO XPLIKAG - 8513

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR					
Q. 4 - Sexo	Dados	Q. 9 - Grupo Profissional dos pais	Dados	Q. 10 - Renda/1000	Dados
Feminino	4273	9.1 - Empresários, administradores e gerentes de empresas	579	5 - 20	
Masculino	4240	9.2 - Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc)	2876	20 - 40	
Q. 7 - Grau de Instrução dos pais	Dados	9.3 - Professores	1282	40 - 80	
7.1 - Não sabe ler nem escrever	432	9.4 - Quadros técnicos	78	80 - 120	455
7.2 - Ensino Primário ou equivalente	251	9.5 - Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	795	120 - 160	829
7.3 - 1º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	1034	9.6 - Agricultores e pescadores	233	160 - 200	315
7.5 - 2º Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente	1375	9.7 - Empregados de escritório, do comércio e serviços	104	200 em diante	243
7.5 - Ensino Superior	4899	9.8 - Operários	84	Sem resposta	5549
		9.9 - Doméstica (o)	771		
		9.10 - Reformados	108		
		9.11 - Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas)	965		
		9.12 - Outra(s). Qual/Quais?	116		

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 11 - Já alguma vez foi reprovado?	Dados	Q. 17 - Regime de frequência as explicações	Dados	Q.20 - Horas de Frequência	Dados
Sim	6844	Individual	2884	1h	
Não	1147	Grupo	4864	2h	385
Q. 14 - Já frequentou explicações?	Dados	Outro	243	3h	1349
Sim	7991	Q. 18 - Fase de frequência as explicações	Dados	4h	2497
Não	522	Durante todo o ano	2263	+4h	3760
Frequentou as explicações por género	Dados	Em parte do ano lectivo	1865	Q.21 - Valor Mensal	Dados
Feminino	3975	Período de preparação para os exames/testes	3863	Até 500	
Masculino	4016	Q.19 - Porque motivo recorreu as explicações?	Dados	500 - 1000	4345
Q. 15 - Local de frequência	Dados	Resultados negativos	4256	1000 - 2000	1901
Em casa do explicador "particular"	4342	Resultados positivos, porém, muito baixos	868	+2000	1745
Num centro de explicações/estudo	2644	Resultados positivos, porém, não suficientes para garantir o acesso a universidade	894		
Na sua própria casa	819	Resultados positivos, porém, não suficientes para entrar no curso desejado	998		
Através da internet	103	Outro motivo. Qual?	975		
Outro. Qual?	83				

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FREQUÊNCIA AS EXPLICAÇÕES

Q. 22 - Responsável pela iniciativa de recurso a explicação	Dados	Q. 24.2 - contribuíram para aumentar a autoconfiança	Dados	Q. 24.4 - permitiram-lhe obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior desejado	Dados	Q. 24.6 - não se verificaram quaisquer diferenças	Dados
22.1 - Pais	3454	Concordo totalmente	3528	Concordo totalmente	1851	Concordo totalmente	32
22.2 - Pedido pessoa	1401	Concordo	4251	Concordo	1953	Concordo	98
22.3 - Escola	2432	Sem opinião	363	Sem opinião	3890	Sem opinião	811
22.4 - Outro motivo. Qual?	704	Discordo	37	Discordo	168	Discordo	3023
		Discordo totalmente	12	Discordo totalmente	129	Discordo totalmente	4027
Q. 24.1 - contribuíram para desenvolver novos hábitos	Dados	Q. 24.3 - permitiram-lhe superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever nas explicações	Dados	Q. 24.5 - permitiram-lhe transitar de classe	Dados	Q. 24.7 - possibilitaram uma melhor compreensão da matéria leccionada, uma vez que o professor não tem tempo para leccionar todo o programa	Dados
Concordo totalmente	3296	Concordo totalmente	4221	Concordo totalmente	3296	Concordo totalmente	3331
Concordo	4461	Concordo	3549	Concordo	4461	Concordo	4254
Indeciso	153	Sem opinião	24	Sem opinião	153	Indeciso	209
Discordo	48	Discordo	197	Discordo	48	Discordo	112
Discordo totalmente	33	Discordo totalmente		Discordo totalmente	33	Discordo totalmente	85